

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA E PROFISSIONAL DO
PROFESSOR NA ESCOLA RURAL RIBEIRINHA DO VALE DO JURUÁ –
A PEDAGOGIA DAS ÁGUAS**

**CURITIBA
2015**

FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA E PROFISSIONAL DO
PROFESSOR NA ESCOLA RURAL RIBEIRINHA DO VALE DO JURUÁ –
A PEDAGOGIA DAS ÁGUAS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Educação.

Área: Cultura, Escola e Ensino

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Baibich

**CURITIBA
2015**

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Martins, Francisca Adma de Oliveira.

A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas. – Curitiba, 2015.

288 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Cultura. 2. Educação do campo. 3. Professores - Formação. 4. Mecanização.
I. Título.

CDD 370.71



PARECER

Defesa de Tese de Francisca Adma de Oliveira Martins para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti, Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (on-line), Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Blanck Miguel, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FORMATIVA E PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA ESCOLA RURAL RIBEIRINHA DO JURUÁ: A PEDAGOGIA DAS ÁGUAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Baibich		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti		Aprovada
Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (on-line)		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Elizabeth Blanck Miguel		Aprovada

Curitiba, 17 de dezembro de 2015

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Ao meu amado esposo Evilásio Vieira, pelo apoio, compreensão e companheirismo no decorrer de todo este trabalho, pela superação dos desafios e pela ajuda nas diversas idas e vindas entre o Acre e o Paraná, entre Cruzeiro do Sul e as comunidades. Sem sua disposição, ajuda e companheirismo, a concretização deste trabalho seria bem mais difícil.

À minha querida mãe Celeste, meu exemplo de coragem e fortaleza, que, com amor incondicional e determinação, conseguiu criar e educar seus dez filhos, junto com meu pai (*in memoriam*).

Aos meus filhos Nayra Suelen, Paula Alessandra, Katya Roberta e Luiz Henrique, que me apoiaram em todos os momentos. Às minhas netinhas queridas, Maria, Giovana e Caroline.

Às comunidades e aos professores do Vale do Juruá, em especial aos docentes da escola e da Comunidade Simpatia.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Dr^a Tânia Maria Baibich, Dr^a Tânia Maria Braga Garcia e Dr^a Leilah Santiago Bufrem, por acreditarem neste trabalho no momento da seleção do projeto.

Às professoras Tânia Maria Braga Garcia e Leilah Santiago Bufrem e ao professor Wagner Roberto do Amaral, pela disposição, pelas importantes contribuições de direcionamento e pelas sugestões no momento da qualificação, as quais foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho.

Gratidão eterna aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial aos professores da Linha Cultura, Escola e Ensino, Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora M. Schmidt (Dolinha), Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Gilberto de Castro, Henrique Evaldo Janzen, Geraldo Bauduíno Horn e Regina Cely Campos Hagemeyer; e à professora Tais Moura Tavares, da Linha de Políticas Educacionais. Aprendi muito durante os quatro anos de doutorado na UFPR, nas disciplinas, nos seminários e nos encontros.

Aos colegas e amigos de pós-graduação (doutorado/2012) que formaram o “grupo dos nove”, com os quais dividi importantes momentos de alegrias, descobertas, motivações e reflexões.

Aos funcionários do PPGE, em especial a Cintya Marloch e Sandra Lima, que, mesmo sem me conhecer, confiaram em mim e colaboraram na efetivação deste processo de doutorado. Gratidão e reconhecimento aos relevantes serviços desenvolvidos na instituição com competência, simpatia e responsabilidade.

Agradeço, ainda, à minha família.

Ao meu esposo Evilásio Vieira, que soube enfrentar as dificuldades da minha ausência, em função das diversas viagens entre o Acre (Cruzeiro do Sul/Comunidade Simpatia) e o Paraná (Curitiba), pelo constante incentivo e motivação e pelo companheirismo e amparo durante os quatro anos do doutorado.

Aos meus filhos, que me apoiaram e compreenderam minha ausência.

À minha mãe, aos meus irmãos e irmãs, pelo incentivo e pelo apoio ao meu esposo e a mim quando da minha ausência.

Aos colegas educadores e educandos da SEMED/Cruzeiro do Sul, em especial aos coordenadores da educação do campo das regionais educacionais e ao secretário Ivo Galvão, os quais gentilmente contribuíram para a pesquisa realizada.

Um agradecimento particular à minha amiga Antonieta, pelo companheirismo e compartilhamento dos medos e das alegrias em algumas das viagens aos seringais.

Aos colegas da Escola Neuza Bernardino de Souza e da Comunidade Simpatia, pelo acolhimento e pela amizade que cresceu e vingou. Às colegas Luciene (Lu), Alcione e Irinez, por terem me acolhido em suas casas nos vários momentos da pesquisa na comunidade. Um agradecimento especial ao senhor Carlos, dona Rosa, dona Bia e Kenedy, anfitriões da comunidade, sempre muito simpáticos e dispostos a colaborar e a partilhar tudo com todos, os quais mantêm a existência do povoado.

Gratidão a todos!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Prof^a Dr^a Tânia Maria Baibich, que acreditou no meu trabalho e, com sabedoria, me encaminhou à lapidação desta tese. Agradeço, sobretudo, por seu jeito amigo de ser, sempre se colocando à disposição para ajudar, me acompanhando e me incentivando. Aprendi muito durante o período de doutoramento. Minha profunda e eterna gratidão!

RESUMO

A presente tese analisa a construção identitária formativa e profissional do professor da escola rural ribeirinha, na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre. Utiliza a etnografia como caminho teórico-metodológico, a partir de um estudo de caso, em uma escola rural de difícil acesso. Como procedimento metodológico foi empregada a observação participante – realizada na escola e na comunidade – e a entrevista semiestruturada, destinada aos professores da escola e à equipe gestora da SEMED. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2012 e 2014, tendo como objetivo central investigar como o docente se constitui professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá, no campo das águas, a partir das relações culturais existentes no lugar. Pretendeu-se compreender as relações que se estabelecem na/com a escola e fora dela tendo em vista o processo de escolarização e formação, que culmina na construção identitária do profissional da educação. No estudo, buscou-se contextualizar a educação do lugar da pesquisa a partir dos movimentos sociais do campo; demonstrar os caminhos percorridos para chegar ao espaço da pesquisa, assim como à escola e à comunidade; discorrer sobre a escola na sua construção social cotidiana; analisar os professores na sua construção social a partir de determinadas categorias (o professor e a formação, preconceito/racismo e discriminação institucional, pedagogia do antipreconceito, imposição identitária e inclusão excludente). Este trabalho defende a tese de que a escola do campo, na perspectiva da construção social, não atende em sua totalidade às necessidades formativas profissionais dos professores, enfatizando que, em precárias condições de formação e trabalho, a construção identitária formativa e profissional dos sujeitos se faz a partir da escola que se mantém no lugar, num espaço geográfico diferenciado, tido como de difícil acesso.

Palavras-chave: cultura; identidade; formação docente; escola do campo.

ABSTRACT

This thesis analyses the construction of identity, both educational and professional, of the teachers in a rural riverine school in the city of Cruzeiro do Sul, state of Acre. It resorts to the theoretical/methodological framework of ethnography, taking as a starting point the case study of a hardly accessible rural school. Our methodological procedures were the participant observation — performed both in the school and in the community — and semi-structured interviews, targeted towards both the teachers of the school and the manager team of SEMED. The research was developed between the years of 2012 and 2014, and had the central purpose to investigate how educators become teachers in a rural riverine school of Vale do Juruá, which is therefore located in a drainage basin, considering the cultural relationships prevailing in that place. The aim was to understand the relations established in and with the school, as well as outside the school, regarding schooling and learning processes, that culminate in the identity construction of the professional in education. In this study, we sought to contextualize the education practiced in the place where the research were carried out according to social movements in the countryside; to demonstrate the course we followed in order to arrive to the space of this research, as well as to this particular school and its community; to expatiate on the school in its daily social construction; to analyze teachers in relation to their social constructions, according to some categories (the teacher and the education, prejudice/racism and institutional discrimination, anti-prejudice pedagogy, identity imposition and excluding inclusion). This work defends the thesis that rural school, under the perspective of social construction, does not entirely attend the professional learning needs of teachers, emphasizing that, under poor conditions of work and education, the learning and professional identity construction of the subjects occur in the local school, in a peculiar geographic space, considered as hardly accessible.

Keywords: culture; identity; teachers learning; countryside schools.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	DIVISÃO REGIONAL DO ACRE: MESORREGIÕES E REGIONAIS	55
QUADRO 2 -	PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA – EDUCAÇÃO INFANTIL	67
QUADRO 3 -	ASAS DA FLORESTANIA – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	69
QUADRO 4 -	PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ACRE PARA A ESCOLA DO CAMPO	79
QUADRO 5 -	CRIANÇAS E ADOLESCENTES FORA DA ESCOLA NO ACRE	86
QUADRO 6 -	TURMAS DA REGIONAL EDUCACIONAL DO ACRE	93
QUADRO 7 -	POPULAÇÃO DA COMUNIDADE SIMPATIA	134
QUADRO 8 -	ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA, ANO LETIVO DE 2014	147
QUADRO 9 -	PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA ENSINO MÉDIO – MÓDULO I/2014	153
QUADRO 10 -	FORMAÇÃO ACADÊMICA: ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA, 2014	200

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	A REGIONAL JURUÁ	56
FIGURA 2	O RIO JURUÁ	59
FIGURA 3 -	CRUZEIRO DO SUL, À MARGEM DO RIO JURUÁ	60
FIGURA 4 -	A SINUOSIDADE DO RIO JURUÁ	61
FIGURA 5 -	O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA	66
FIGURA 6	SISTEMA REGIONAL EDUCACIONAL DE CRUZEIRO DO SUL	91
FIGURA 7 -	PONTE CRUZEIRO DO SUL, RIO JURUÁ	111
FIGURA 8 -	PORTO DA CIDADE DE CRUZEIRO DO SUL	112
FIGURA 9 -	PAISAGENS DO RIO JURUÁ – COMUNIDADES	113
FIGURA 10 -	CASAS ISOLADAS NA FLORESTA (PERÍODO DE CHEIA)	113
FIGURA 11 -	TRABALHO NO RIO JURUÁ	115
FIGURA 12 -	TRANSPORTE NO RIO JURUÁ	116
FIGURA 13 -	A EDUCAÇÃO ÀS MARGENS: ESCOLA E TRANSPORTE ESCOLAR NO RIO JURUÁ	117
FIGURA 14 -	PRIMEIRA VISTA DÀ COMUNIDADE (PERÍODO DE VAZANTE)	119
FIGURA 15 -	COMUNIDADE SIMPATIA (PERÍODO DE ENCHENTE)	119
FIGURA 16 -	IMAGENS DO COTIDIANO	123
FIGURA 17 -	A COMUNIDADE RURAL RIBEIRINHA SIMPATIA	130
FIGURA 18 -	ENTREGA DE DOCUMENTAÇÃO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO SUSTENTÁVEL – TAUS	131
FIGURA 19 -	LAZER NA COMUNIDADE: JOGOS DE BOLA NO RIO E SURF COM PRANCHA	136
FIGURA 20 -	LAZER NA COMUNIDADE: HORA DO RECREIO NA ESCOLA	136
FIGURA 21 -	O TRANSLADO NA COMUNIDADE SIMPATIA	138
FIGURA 22 -	FESTAS NA COMUNIDADE	139
FIGURA 23 -	COMPETIÇÃO DE JOGOS ESCOLARES	140
FIGURA 24 -	MISSA NA COMUNIDADE – IGREJA CATÓLICA	141
FIGURA 25 -	ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA	144
FIGURA 26 -	SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CAMPO DE GRAMADO (ESPAÇO DE RECREAÇÃO EM FRENTE À ESCOLA)	148
FIGURA 27 -	ESPAÇO DA IGREJA: LOCAL DE OFERECIMENTO DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA – ENS. MÉDIO (2014) .	154
FIGURA 28 -	OFERECIMENTO DA EJA NA COMUNIDADE – ESPAÇO DA COZINHA DA CASA DA PROFESSORA	157
FIGURA 29 -	BARCO/CASA/COMÉRCIO FLUTUANTE	166
FIGURA 30 -	BARCO-ESCOLA	168
FIGURA 31 -	SALA DE AULA NO CORREDOR DA ESCOLA	182
FIGURA 32 -	ALUNOS E PROFESSORES CHEGANDO DE BARCO À COMUNIDADE	185
FIGURA 33 -	DIVISÃO DAS ATIVIDADES NAS SALAS DE TURMA MULTISSERIADA	189
FIGURA 34 -	SALA DE AULA MULTISSERIADA: DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS DAS DIFERENTES SÉRIES/NÍVEIS	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	-	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEFLORA	-	CENTRO DE FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DO JURUÁ
CNE/CEB	-	CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DOEBEC	-	DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO
EF	-	ENSINO FUNDAMENTAL
IFAC	-	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
EJA	-	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM	-	ENSINO MÉDIO
EMM	-	ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO
ES	-	ENSINO SUPERIOR
FUNDEB	-	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
IBGE	-	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	-	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IES	-	INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
IFAC	-	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
INCRA	-	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
INEP	-	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	-	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LDBEN	-	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MDA	-	MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
MEC	-	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MST	-	MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA
PAF	-	PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA
PARFOR	-	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PCNS	-	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDE	-	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

PEA - PROGRAMA ESCOLA ATIVA
PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNLD/CAMPO - PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO
PROACRE - PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO SUSTENTÁVEL DO ACRE
PRONACAMPO - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM REFORMA AGRÁRIA
S - SUJEITO ENTREVISTADO
SECAD - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
SEE - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE
SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRUZEIRO DO SUL
TC 2000 - TELECURSO 2000
UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ACRE
UNDIME - UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA ESCOLA E DOS PROFESSORES DO CAMPO	26
2	A CULTURA, A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO LUGAR/ESPAÇO RURAL RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA: COMPREENDENDO O OBJETO DE PESQUISA	41
3	O ACRE E O MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	52
3.1	O ESTADO DO ACRE: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	53
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: AS REGIONAIS E O MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL.....	55
3.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE E OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO	61
3.3.1	A escola do campo e o ensino multisseriado	70
3.4	OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCOLA DO CAMPO NO ACRE: A FORMAÇÃO INICIAL	78
3.5	O SISTEMA DE ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – SEMED	82
3.5.1	Sistema Regional Educacional (Nucleação)	87
3.5.2	Regional Educacional: a gestão escolar	88
4	CONSTRUÇÃO DO PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	95
4.1	CONSTRUÇÃO DO PERCURSO	95
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	98
5	NO CAMINHO DAS ÁGUAS	108
5.1	AS VIAGENS E A PERMANÊNCIA NA COMUNIDADE E NA ESCOLA DO CAMPO	108
5.2	A COMUNIDADE E SEUS SUJEITOS	128
5.2.1	Local de difícil acesso ou lugar de passagem?.....	137
5.3	A ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA	144
5.3.1	Caracterização do espaço físico da escola	145
5.3.2	Organização escolar: níveis, modalidades de ensino e programas especiais de escolarização	147
5.3.3	Gestão escolar: organização e funcionalidade	159
5.3.4	A escola e o trabalho	162
6	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL: O SER PROFESSOR NA ESCOLA RURAL DO VALE DO JURUÁ	170
6.1	OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS	170
6.2	O ESPAÇO DO TRABALHO: DINÂMICA DO COTIDIANO E FORMAÇÃO PRÁTICA DOS PROFESSORES	178

7	OS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DAS SUAS IDENTIDADES: ALGUMAS CATEGÓRIAS DE ANÁLISE	195
7.1	O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO	196
7.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A CULTURA DO CAMPO ENTRE O PRÉCONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO: O QUE AFIRMAM OS PROFESSORES	212
7.3	TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO: ENTRE A CONSTRUÇÃO E A IMPOSIÇÃO IDENTITÁRIA	224
7.4	INCLUSÃO EXCLUDENTE NA ESCOLA DAS ÁGUAS	239
7.5	POR UMA PEDAGOGIA DAS ÁGUAS	253
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
	REFERÊNCIAS	276

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional do nosso país se intensificaram, sobretudo, a partir dos anos 1990, tendo como principais mentores os movimentos sociais organizados, os quais lutam por uma educação de qualidade, que atenda as especificidades dos sujeitos dentro da diversidade da cultura brasileira.

As políticas públicas educacionais, por sua vez, traçam diretrizes para a educação brasileira na busca de superar as desigualdades sociais, entre elas a desigualdade educacional. Contudo, as oportunidades de oferta de educação não condizem com as necessidades e especificidades das regiões amazônicas, especialmente, aquelas que detêm em seu espaço o que é normatizado para a educação escolar do campo.

A educação do campo como direito e como espaço de formação é uma questão que se insere na luta dos movimentos sociais defensores da diversidade dos povos do campo. Situação essa que foi, por bom tempo, marginalizada e até ignorada pelas políticas públicas de educação no Brasil, pelo currículo escolar, assim como por pesquisadores e escritores do país.

Nesse sentido, a formação do professor na perspectiva da educação do campo tem sido discutida com o intuito de melhorar o fazer pedagógico dos docentes na preparação para o acolhimento da diversidade e das diferenças sociais, sobretudo visando reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Destarte, o tema da presente pesquisa – ser professor na escola do campo – foi motivado pelas experiências adquiridas como educadora formadora de professores, que vivenciou e vivencia situações variadas do fazer educação¹ no interior da Amazônia ocidental, notadamente, a partir dos programas especiais de formação destinados aos docentes das escolas de áreas rurais² do interior da

¹ Inventariar a educação escolar conforme a especificidade de cada lugar, tendo como base ou não as orientações didáticas, pedagógicas e curriculares das secretarias de educação, nas formas seriadas, multisseriadas e/ou itinerantes. Este conceito se aplica especialmente às escolas em espaços de difícil e difícilíssimo acesso, onde os professores trabalham sem a presença do gestor da escola.

² Área rural (espaço rural): aquela que se localiza fora dos limites definidos legalmente como área urbana. Área urbana (espaço urbano): área interna ao perímetro urbano de uma cidade, vila ou área urbana isolada, definida por lei (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013). Justificamos o uso de “rural” como termo que designa um lugar de difícil acesso, como é o caso da comunidade lócus da nossa pesquisa, que, apesar de estar inserida no contexto das políticas de

região³ do Acre, as quais se constituem, normativamente, a partir de propostas de educação e de políticas públicas da educação do campo⁴ que buscam transformar as instituições em escolas do campo.⁵

O problema de pesquisa representa mais do que uma simples escolha temática, mas a necessidade de aprofundar e clarear um assunto que faz parte da nossa⁶ trajetória profissional. A constituição identitária formativa dos professores das áreas rurais ribeirinhas, como objeto da presente investigação, faz sentido para nós como formadores, permitindo a compreensão de como se constitui um profissional da educação nas/para as escolas rurais, em especial a escola que mantém em seu espaço turmas multisseriadas. Assim, podemos melhorar também o entendimento acerca de tais docentes, o conhecimento das necessidades didático-pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, dos formadores envolvidos nesse processo educativo. Abordamos a escola como espaço de construção social, de escolarização e formação docente, tendo, neste caso, a prática docente como um dos principais aspectos da formação profissional dos sujeitos da investigação.

Os registros realizados durante a pesquisa nos permitiram direcionar o olhar para a instituição escolar, a escolarização e a formação profissional e identitária dos professores, tendo-se o entendimento de que, ainda que não seja uma escola que

educação do campo, ainda se mostra como espaço rural. O termo também é usado na região e pelos coordenadores da área.

³ A ideia de região, no presente trabalho, está associada à noção de espaço e, neste contexto, é entendida “como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares” (CORREA, 1995, p. 32). Assim, no contexto regional, nosso estudo busca “detalhar sua composição enquanto organização política, econômica e cultural, abordando-lhe os fatos concretos para reconhecer como a área se insere na ordem internacional, levando em conta o preexistente e o novo para captar o elenco de causas e conseqüências do fenômeno” (SANTOS, 1997, p. 48).

⁴ Segundo Caldart (2012, p. 259), a educação do campo é um conceito em construção que, “sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação”.

⁵ O termo escola do campo, neste trabalho, é usado como definido no Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, §1º, inciso II e §2º, que descreve: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (BRASIL, 2010).

⁶ Compreendendo que o texto é fruto de relações, de reflexão e de produção coletiva, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural (nós) como forma de tratamento, uma vez que muitos sujeitos contribuíram e auxiliaram na efetivação desta pesquisa, entre eles a orientadora (Tânia Maria Baibich), os avaliadores no momento da qualificação e da defesa e os sujeitos da pesquisa.

atende satisfatoriamente ao que é requerido pela comunidade⁷, garante aos alunos o acesso à educação escolar, considerando-se os contornos do que é proposto normativamente nos níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e, esporadicamente, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

A singularidade deste trabalho consiste na possibilidade de discussão sobre a docência na escola do campo da Amazônia, problematizando-se assim uma temática pouco considerada no interior das regiões do Acre. Nesse sentido, nosso foco de interesse é a possibilidade de contribuir para a melhor compreensão do que é ser professor da escola do campo e sua constituição/formação como profissional da educação em áreas rurais de difícil acesso.⁸ Tratamos da identidade formativa e profissional dos docentes no contexto da organização e da funcionalidade do cotidiano da educação escolar e na dinâmica da realidade de vida dos sujeitos das áreas rurais ribeirinhas do Vale do Juruá.

A tese é de que, na perspectiva da construção social, a instituição não atende em sua totalidade às necessidades de constituição formativa dos professores da escola do campo. Esse processo se efetiva nas precárias condições de formação e trabalho e, assim, a construção identitária formativa e profissional dos docentes se faz a partir de uma escola que se mantém no lugar, um espaço geográfico⁹ diferenciado, tido como de difícil acesso, num esforço conjunto das instituições promotoras, mas, especialmente, dos sujeitos que atuam na escola.

Acreditamos que a relevância da presente pesquisa está na possibilidade de servir como instrumento para que o município, o estado e a UFAC (Universidade Federal do Acre) possam repensar o processo de escolarização e formação docente

⁷ Comunidade (ou comunidade rural) é entendida, neste trabalho, como um grupo específico de pessoas e/ou famílias que convivem ao longo do tempo, em espaço rural de difícil acesso, ribeirinho ou não, e mantêm entre si laços de amizade e de autoajuda.

⁸ Difícil acesso: dificuldade de acesso no verão e bom acesso no inverno. Dificílimo acesso: acesso muito difícil no verão e no inverno, com necessidade de traslado de barco acrescido de longas caminhadas pela mata. Este último (dificílimo acesso) é um conceito construído pela pesquisadora e acordado com os professores sujeitos da pesquisa, no ano de 2013.

⁹ Trata-se de “um sistema de objetos e um sistema de ações”. [...] “É formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina” (SANTOS, 1997, p. 89).

no espaço rural e, desse modo, fomentar políticas que vislumbrem uma escola de qualidade naquele lugar.¹⁰

A proposta de trabalho apresenta a seguinte questão central de pesquisa: de que modo o sujeito professor se constitui docente na escola do campo, tendo como referência as relações culturais existente no lugar? A partir dessa problemática, levantamos novas questões de análise que possibilitaram melhor reflexão acerca do nosso objeto de estudo. Inicialmente, buscamos compreender o lugar, a escola e a comunidade. Logo, algumas questões foram delineadas: qual é a realidade educativa da escola na comunidade? Qual(is) a(s) especificidade(s) da escola, como funciona e como se organiza em seu cotidiano? A escola é um ambiente formativo para os professores e os alunos? Que elementos demonstram a escola como espaço de construção social? Quais elementos apontam possibilidades de reinvenção da escola para as populações do campo? Quem são e como se formam os professores que atuam na escola ribeirinha? Que relações afetam a construção da identidade profissional dos professores?

Buscando responder as questões levantadas, traçamos alguns objetivos de pesquisa. Nosso objetivo principal foi investigar como o docente se constitui professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá, a partir das relações culturais existentes no lugar. Pretendemos compreender as relações que se estabelecem na/com a escola e fora dela, tendo em vista o processo de escolarização e formação que culmina na construção identitária do profissional da educação do campo.

Para melhor concretização do objetivo principal da pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar como se estrutura e se normatiza a escola rural ribeirinha; averiguar como a escola se constitui como espaço formativo e de construção social para os professores e alunos, a partir do seu cotidiano escolar; investigar quem são, como se formam os sujeitos professores e em que contexto; distinguir e analisar as marcas e os elementos que definem as identidades dos professores rurais ribeirinhos; perceber as relações que impedem ou entravam a formação e a construção identitária profissional na/para a escola rural ribeirinha.

¹⁰ “O lugar é onde estão os homens juntos, sentindo, vivendo, pensando, emocionando-se” (SANTOS apud ARROYO, 1996, p. 59). “Os lugares se definem, pois, por sua densidade informacional e por sua densidade comunicacional, cuja função os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram, mas não se confundem” (SANTOS, 1996, p. 145).

A partir do resultado desse grupo de objetivos e questões de estudo que derivam da problemática e com ênfase na fala dos professores, foi possível analisarmos também como os docentes da escola rural ribeirinha percebem e lidam com situações de preconceito e discriminação no espaço da comunidade e fora dela, tema sempre presente na fala dos sujeitos.

Na análise, os dados emergiram da empiria, o que nos possibilitou o estudo de temas construídos a partir das unidades de sentido e categorização, entre elas: os professores, suas experiências formativas e profissionais; o espaço de trabalho dos professores na dinâmica do cotidiano e da formação prática; o professor e a formação (inicial e continuada); a construção identitária do professor, no contexto da discriminação e do preconceito; a construção e imposição identitária no tornar-se professor da escola do campo; a inclusão excludente na escola; e a necessidade de se pensar uma pedagogia das águas. Como material empírico, as categorias se permeiam, retratando aspectos da realidade educacional e formativa da área rural, na Comunidade Simpatia, com ênfase na formação dos professores, e demonstram as condições (des)favoráveis de trabalho e formação acadêmica no meio rural ribeirinho.

Delimitando nosso objeto de estudo, tivemos como lócus da pesquisa uma instituição municipal que atende 178 alunos (SEMED, 2014), incluindo discentes da Comunidade Simpatia e de comunidades circunvizinhas. A comunidade fica distante, em média, quatro horas de barco da cidade de Cruzeiro do Sul (Acre), município ao qual pertence, localizada à margem direita do rio Juruá¹¹ – Alto Juruá –, próximo à divisa entre Brasil e Peru. Trata-se de uma comunidade considerada grande quando comparada às demais do espaço geográfico circundante, com um total de 85 habitantes. O ambiente geográfico é avaliado pelo município como de difícil acesso, tendo o rio como o único espaço para traslado. Em seu entorno, há comunidades menores, que variam entre quatro e cinco residências, as quais se intercalam com vastidão de florestas e diferentes distâncias.

A Comunidade Simpatia tem um estilo de vida simples, ou seja, uma existência pacata sem as comodidades da vida urbana, como eletrodomésticos, telefone, internet etc.; os moradores vivem apenas com o essencial para sua sobrevivência. Há um total de 23 casas de madeira, cobertas de palha ou alumínio,

¹¹ A palavra Juruá se origina de “luruá”, que significa, em guarani, “rio de boca larga”.

que ainda utilizam fogão a lenha, mas também existem algumas famílias que têm fogão a gás para poucas atividades domésticas, pela dificuldade do abastecimento.

No que se refere à instituição escolar, o ensino infantil, o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e a EJA são mantidos pelo município, que oferece atendimento pedagógico-administrativo à distância, o qual é realizado pela SEMED de Cruzeiro do Sul, uma vez por mês, quando o rio Juruá está cheio, e a cada dois ou três meses quando o rio está seco. O ensino médio é sustentado pelo estado, representado exclusivamente pelo professor regente que se mantém no lugar, nos períodos de aula. O diretor escolar gerencia a escola à distância, com condições precárias¹² de organização e funcionalidade.

O processo de ensino-aprendizagem e a formação prática dos professores são afetados pela precariedade da estrutura física da escola; pelos enfrentamentos do transporte escolar e das longas distâncias de traslado; pela oferta irregular da merenda escolar; pelo baixo aproveitamento escolar, apesar das estatísticas oficiais (relatórios da escola) se mostrarem positivas; e pelas dificuldades de regência nas salas multisseriadas.

Nesse sentido, de acordo com o tema pretendido no presente trabalho, foram selecionadas algumas premissas relativas às escolas rurais ribeirinhas, com a intenção de obter orientação para esta investigação: a) indícios do baixo rendimento escolar dos alunos nas turmas multisseriadas, b) número muito alto de salas multisseriadas, c) escassez de recursos materiais e humanos nas referidas comunidades escolares, d) alto índice de rotatividade de professores que não conseguem adaptar-se à vida nas comunidades rurais, e) ausência de ajuda de custo para os professores temporários, especialmente, durante as formações, f) proibição, por parte da SEMED, da saída do professor, a não ser em data determinada pela secretaria (os professores são proibidos de deixar a comunidade durante o ano letivo, no horário de trabalho, sendo punidos em caso de transgressão à norma), g) falta de oferta de programas de formação específicos para o docente do campo (os professores que possuem formação apenas em nível fundamental não têm acesso a programas ou projetos de formação inicial ou continuada na cidade, a não ser programas especiais de formação docente oferecidos pelo estado ou federação), h) acesso limitado à escolarização (muitos alunos repetem séries/anos

¹² Precário: que não é estável ou seguro; sujeito a eventualidades; incerto; duvidoso; minguido, débil, difícil (MICHAELIS, 1998).

não porque não foram aprovados, mas “para não ficarem parados”), i) carência de recursos para o traslado durante as formações e/ou encontros e planejamentos pedagógicos na cidade, j) inexistência de gestor na escola rural (em boa parte das escolas rurais, os gestores escolares não permanecem na comunidade, mas na SEMED, o que dificulta o diálogo escola/professores/SEMED).

Tendo em vista os objetivos apresentados e orientados pela problemática, centramo-nos na abordagem da pesquisa qualitativa, em um estudo de caso, com análise e técnicas do tipo etnográfico. Referendados metodologicamente por fontes primárias e secundárias que possibilitaram a compreensão do nosso objeto de pesquisa, realizamos pesquisa documental e pesquisa de campo efetivada a partir de observação participante do cotidiano, bem como entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores e gestores da SEMED, com o intuito de esclarecer o que foi observado na comunidade e suas inter-relações. Os dados produzidos nos possibilitaram a compreensão sobre o processo de gestão e institucionalização da escola rural, a formação dos professores, as angústias e as esperanças, os limites e as conquistas da/na escola, as dificuldades de ensino e aprendizagem e de formação dos docentes do lugar, as dimensões relacionais, assim como o tratamento dispensado a esses sujeitos rurais ribeirinhos.

A estratégia utilizada para a busca dos dados foi a ida ao campo, a permanência periódica na comunidade e o acompanhamento da prática educativa dos professores em momentos de formação – o que posteriormente será explanado neste trabalho.

Considerando os propósitos da pesquisa, a tese se estrutura em sete capítulos, que visam demonstrar questões e vinculações existentes no oferecimento, na organização e na funcionalidade da escolarização e na formação docente dos sujeitos da escola rural ribeirinha de Cruzeiro do Sul.

No primeiro capítulo, denominado “Os movimentos sociais e as políticas públicas de construção das identidades da escola e dos professores do campo”, apresentamos elementos da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais no que se refere à educação escolar no campo e alguns marcos legais da educação do campo, com ênfase nas políticas educacionais normatizadas e direcionadas à escola do campo, na formação e na atividade docente, visando compreender e aprofundar nosso estudo sobre as políticas direcionadas à instituição pesquisada.

No segundo capítulo – “A cultura, a escola e a construção das identidades no lugar/espço rural ribeirinho da Amazônia: compreendendo o objeto de pesquisa” –, expomos alguns conceitos importantes para o estudo, como os conceitos de cultura, identidade, cotidiano, cultura da escola, cultura escolar, espaço, lugar, ribeirinho, entre outros. Os conceitos foram pensados a partir do que foi vivenciado e do resultado final da pesquisa, buscando-se o melhor entendimento do tema abordado.

No terceiro capítulo – “O Acre e o município de Cruzeiro do Sul no processo de escolarização e formação docente: contextualização da pesquisa” –, caracterizamos o estado do Acre, a cidade de Cruzeiro do Sul e as regionais educacionais do município, o sistema educacional do campo no Acre e os programas especiais de escolarização, buscando contextualizar o espaço da investigação, os programas de formação docente para a escola do campo no Acre (formação inicial e continuada) e o sistema de escolarização no município de Cruzeiro do Sul (SEMED), especificando as regionais educacionais e a gestão escolar na instituição pesquisada. O capítulo nos dá um panorama geral e específico do lugar do qual falamos neste trabalho, buscando facilitar a compreensão do que é realizar docência no interior da Amazônia acreana.

No quarto capítulo, intitulado “Construção do percurso e procedimentos metodológicos: um estudo etnográfico”, mostramos a construção do percurso e os procedimentos teórico-metodológicos que orientaram a investigação, ressaltando as opções metodológicas, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados, assim como os procedimentos de análise.

No quinto capítulo – “No caminho das águas” –, expomos os aspectos do traslado da cidade à comunidade no seringal¹³: a ida, a chegada, a permanência e o retorno, numa descrição do que foi visto e ouvido durante a pesquisa educacional etnográfica. Realizamos também uma caracterização da escola, apresentamos os níveis e modalidades de ensino e os programas especiais de escolarização, a gestão escolar na sua organização e funcionalidade e, por último, a relação escola e trabalho na perspectiva da comunidade escolar. Nesse capítulo, podemos

¹³ O seringal foi conhecido no passado como lugar de plantação de muitas seringueiras. Na atualidade, tem uma conotação diferente. É uma área do espaço geográfico, de propriedade rural do Estado e/ou de seringalistas, chamada de “colocação” ou “comunidade rural”. Os sujeitos que nele residem buscam uma vida sustentável no lugar, sem, contudo, perderem vínculos socioculturais, políticos e econômicos com outros espaços rurais e urbanos (conceito produzido durante a pesquisa, 2012-2014).

compreender os caminhos percorridos na realização de uma pesquisa etnográfica, na perspectiva educacional, e como se organiza, dentro das condições dadas, uma instituição escolar do meio rural. Apresentamos, ainda, as perspectivas da comunidade em relação à escola no sentido de construção social.

No sexto capítulo – “A escola como espaço de construção social: o ser professor na escola rural do Vale do Juruá” –, falamos dos professores, de suas experiências formativas e profissionais, do espaço de trabalho desses sujeitos na dinâmica do cotidiano escolar e da prática educativa. Buscamos entender a escola como espaço de construção social, a partir das normas estabelecidas e do trabalho realizado na instituição pelos professores que não possuem a gestão para assessorá-los no dia a dia da escola.

No sétimo e último capítulo – “Os professores e a construção das suas identidades: algumas categorias de análise” –, nos centramos no estudo sobre a formação dos professores e a prática docente, na construção de suas identidades a partir de algumas categorias de análise que não se esgotam no presente trabalho. Nesse capítulo, constam, portanto, as discussões relevantes sobre os dados da pesquisa realizada, tendo como base os registros, as observações, as entrevistas e, especialmente, o que foi dito pelos professores durante todo o período de investigação. Abordamos assuntos como a construção da identidade dos professores do campo e a cultura; as situações de preconceito e discriminação; a imposição identitária no tornar-se professor da/na escola do campo; e o processo de inclusão excludente na escola das águas. Por último, como espaço de discussão e na tentativa de chamar a atenção para a necessidade de pensar políticas públicas de inclusão que atendam os professores ribeirinhos, abordamos o tema “Por uma pedagogia das águas”, que representa a necessidade de se refletir sobre a pedagogia das águas, ou seja, uma estrutura administrativa e pedagógica que atenda aos professores e alunos que têm as águas como espaço-tempo de vivência e de escola. O tema das águas se mostra como um aspecto definidor na concretização da escola do campo do sujeito ribeirinho, na vida dos sujeitos da comunidade, na constituição da escola e na escolarização e formação dos professores e alunos.

Finalmente, apresentamos algumas considerações finais e apreensões advindas da pesquisa desenvolvida, bem como determinadas decorrências

educacionais e de formação docente, a partir do que foi visto e ouvido e do que foi vivido na comunidade e na escola ribeirinha.

Na sequência, são expostas as referências consultadas e/ou citadas no presente trabalho.

CAPÍTULO 1

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA ESCOLA E DOS PROFESSORES DO CAMPO

Ao longo da sua história, a educação escolar do campo no Brasil tem sido foco de um processo de inclusão social precária, nos aspectos político, econômico e cultural. Contudo, nas últimas décadas, esse quadro vem se modificando, especialmente, pelas lutas dos movimentos sociais e organizações sindicais, que desde muito têm buscado a melhoria da educação escolar do campo.

No presente capítulo, visamos compreender a trajetória temática da educação do campo a partir dos movimentos sociais e organizações sindicais, que são os representantes e mentores da construção identitária dos sujeitos do campo. São apresentados alguns marcos legais, sobretudo, a partir dos anos 1990, os quais explicitam as políticas públicas de educação nacional (principais leis, decretos, pareceres e resoluções) destinadas aos povos do campo, a fim de aprofundar nosso estudo na escola rural ribeirinha. Esses marcos legais têm se efetivado ao longo dos anos na legislação educacional brasileira como instrumentos de reconhecimento e legitimação das especificidades dos sujeitos e da escola do campo.

Os movimentos populares ocorridos no processo de democratização do país (década de 1980) contribuíram para os debates e a mobilização acerca de temas como a educação do campo. Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do campo, descreve, em seu artigo 206, que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do estado e da família”. A carta constitucional representou um marco nos direitos sociais e na educação do cidadão brasileiro e indicou um novo rumo para a gestão das políticas públicas educacionais no país.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 deu subsídios legais para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de dezembro de 1996), que, em seu artigo 28, faz referência à escola do campo.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

Apesar de referendar direta e especificamente a educação do campo, o artigo não se mostra como uma exigência normativa, mas como uma ação propositiva a ser efetivada pelos estados e pelos municípios, que poderão ou não fazer adaptações específicas.

Quando se refere aos conteúdos curriculares e metodologias próprias, é perceptível que a LDB não deixa claro em qual realidade de escola se baseia para fazer as adaptações, visto que a história da educação do campo tem mostrado que a base sempre foi a educação urbana. Esse aspecto é definidor numa política que pretenda atender as especificidades reais da escola do campo, assim como a valorização da educação escolar dos sujeitos envolvidos diretamente no contexto do campo, ou seja, as comunidades, os professores e os alunos.

Quanto à adequação do calendário escolar, é notório que, além da observância do ciclo agrícola e das condições climáticas, outros aspectos devem ser considerados, por exemplo, o fuso horário das regiões (no caso do estado do Acre, há duas horas de diferença em relação ao horário nacional e, nos períodos de horário de verão, a diferença passar a ser de três horas) e, notadamente, o tempo escolar das aulas, que em razão das distâncias entre as escolas e a morada de alunos e professores, se diferencia tendo em vista a morosidade do traslado.

Esses aspectos são fundamentais para a existência da escola em cada espaço rural, no entanto, a organização e a funcionalidade da instituição e do currículo ainda seguem o padrão da escola urbana. A lei não garante que a especificidade aconteça em cada instituição, em cada espaço escolar do campo.

Ainda sobre a LDB, há, em alguns dos seus artigos, o reconhecimento da diversidade sociocultural, do direito à igualdade e da diferença das diretrizes para a educação rural. Em seu artigo 1º, a referida lei afirma que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Percebemos uma ampliação no olhar sobre a educação do campo com a especificidade dos sujeitos das áreas rurais, porém, é preciso, ainda, ultrapassar questões como a ideia de cultura universal, na qual a padronização dos comportamentos e valores sociais é predominante em nossa sociedade e, conseqüentemente, no interior da instituição escolar. Referimo-nos, especialmente, à questão educacional no campo, que, apesar das propostas existentes, necessita de um significativo esforço no sentido de considerar as múltiplas práticas sociais e educativas dos sujeitos que vivem às margens de rios e igarapés, florestas e rodovias, sobretudo no interior da Amazônia brasileira.

Além da Constituição e da LDB, outros importantes documentos foram delineados na definição da identidade da escola do campo, a qual permanece em construção, mormente a partir dos anos 1990, conforme o documento “Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo”.

A partir dos anos 90, os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito (BRASIL, MEC/SECAD, 2005, p. 1).

As discussões, nesse período, foram fortalecidas com a promoção de ações diversas (seminários, conferências, palestras, reuniões etc.), que continuavam sendo lideradas pelos movimentos sociais e sindicais ligados a setores do campo. Houve maior mobilização e articulação dos movimentos no sentido de construir políticas públicas e propostas pedagógicas educacionais que respeitassem a vivência dos sujeitos do campo. Entre elas, são marcos no espaço em prol da educação do campo: I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera/1997), que foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiado pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa Escola Ativa (1997); Plano Decenal de Educação (2001), reflexo dos acordos feito pelo Brasil na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, ocorrida após a promulgação da Constituição de 1988; Articulação Nacional por uma Educação do Campo (1998); Conferências Nacionais de Educação do Campo (Luziânia, Goiás, 1998 e 2004); I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998),

realizada por MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF; II CNEC (1998); PRONERA (1998); e Movimento Agrário/MDA (1999).

No ano de 1997, a partir da iniciativa de trabalhadores do campo e de instituições de ensino, foi iniciado um debate sobre a cultura e a realidade do povo do campo, voltado para a agricultura familiar, o modo peculiar de vida, de família e de organização, o trabalho e a educação. Esse debate teve como finalidade a criação de uma política educacional que, acrescida à já existente, enfatizasse questões específicas do sujeito do campo, como a cultura e o desenvolvimento social.

Também na década de 1990, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, se configurou como um importante espaço de discussão e reafirmação dos princípios que conferem ao homem do campo a legitimação de políticas públicas específicas e diferenciadas, assim como de identidade. Segundo Caldart (2004, p. 1), essa conferência foi “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”.

De acordo com Molina e Freitas (2011), a intenção dos movimentos sociais é a construção de uma sociedade mais justa e sem desigualdades. Assim, foram usadas estratégias de resistência no sentido de garantir, além da educação específica e de qualidade, o direito à escolarização a partir dos territórios, do trabalho e da identidade dos sujeitos do campo. Iniciaram-se, destarte, os debates sobre a educação do campo e não mais educação rural. As expressões “rural” ou “educação rural” passaram a ser vistas como contribuidoras da manutenção das desigualdades sociais no território rural e também na escola.¹⁴

Segundo as autoras, o termo “rural” remete à relação homem-natureza no sentido de exploração e a “educação rural” foi oferecida como sentido compensatório e assistencialista. O termo campo é resultado das reivindicações dos movimentos sociais e dos trabalhadores do campo, que, em uma luta coletiva, reclamaram a incorporação do aspecto cultural às políticas de educação do campo. O termo ampliou a visão sobre o tema e, normativamente, as questões da relação do sujeito com a natureza, da diversidade e da sustentabilidade foram integradas às

¹⁴ No presente trabalho, optamos pelo uso do termo “educação rural” como similar a “educação do campo”, tendo em vista que, apesar deste constar das leis e normativas educacionais do Vale do Juruá, não faz parte do vocabulário dos sujeitos da região.

referências da educação do campo. Nesse entendimento, a escola tem suas especificidades garantidas, no respeito à cultura e às causas de cada território do espaço rural, assim como na construção das suas identidades, segundo sua realidade sociocultural.

O conceito de campo:

[...] pode ser compreendido a partir do conceito de território, este apreendido como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos, que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade (BRASIL, 2005b, p. 16).

O termo “campo” amplia a visão sobre o tema e se reporta à relação do sujeito com a natureza e a questões como diversidade e sustentabilidade. Portanto, a escola tem suas especificidades garantidas, no respeito à cultura e às causas de cada território, assim como na construção da sua identidade.

Nesse sentido, no presente trabalho, concebemos a educação do campo como toda ação e situação educacional que congrega os espaços das águas e das florestas, onde convivem sujeitos ribeirinhos, agricultores, pescadores, caçadores, que juntos constroem e reconstróem, com seus conhecimentos, nas práticas sociais constitutivas do lugar onde vivem, valores sociais, formas de se relacionar com as águas e com a terra e modos de ser, de viver e de produzir.

Diante de novos conceitos e no sentido de valorizar os conhecimentos dos sujeitos do campo, o Conselho Nacional da Educação (2002), a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Parecer n. 36/2001, Resolução n. 01/2002 do CNE/CEB, reconheceu os direitos dos povos do campo à educação. A aprovação e o reconhecimento são resultado da mobilização e da articulação nacional por uma educação do campo, o que, segundo Fernandes (2004, p. 136), representa “um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

Fernandes (2004, p. 137) afirma ainda que a aprovação dessas diretrizes representa:

Um novo passo da caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como

espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo do país moderno.

Nessa nova configuração, a educação do campo é definida como:

Concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (BRASIL, CNE/MEC, 2002).

Por sua vez, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, na Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, a educação do campo é compreendida como:

[...] toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e [que] fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida (BRASIL/DOEBC, 2002).

Percebe-se, assim, que as diretrizes apresentam princípios, procedimentos e ações que possibilitam a identidade da educação na área rural, especialmente no seu artigo 2º, quando descreve que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

As diretrizes refletem e contemplam, normativamente, muitas das preocupações e dos conceitos que os movimentos sociais reivindicavam, entre eles a questão da formação dos professores para as escolas do campo.

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

No que refere aos docentes da educação no campo, segundo as diretrizes operacionais, é preciso estabelecer um olhar direcionado à realidade da formação – problema político, social e econômico que há muito tem se configurado como um dos entraves para a educação de qualidade nos espaços do campo.

Destarte, no ano de 2003, foi constituído um grupo responsável pela divulgação e implementação do DOEBEC, intitulado Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, cuja atribuição é divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

Quando mencionamos formação de professores, podemos afirmar que as DOEBEC apresentam importantes elementos que contribuem para a formação identitária do docente do campo. Contudo, esses elementos ainda não foram completamente concretizados e dependem da institucionalização e das parcerias entre a federação, os estados e os municípios nas diversas dimensões.

Embora exista o grupo de divulgação e implementação das DOEBEC, ainda há um distanciamento entre as propostas de escola formal implantadas no campo e as reais necessidades do sujeito do campo. As diretrizes traçadas para a educação do campo não estão completamente inseridas à realidade do espaço rural, nos saberes de cada lugar, tendo em vista a valorização histórico-cultural e de construção identitária.

Nos anos 2000, outras mobilizações e articulações dos movimentos sociais também resultaram em políticas afirmativas para os sujeitos que vivem no campo. Podemos destacar que, no ano de 2004, aconteceram a criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada à Coordenadoria Geral de Educação do Campo, transformada em SECADI em 2011; o lançamento do caderno “Referência para uma política pública de educação do campo”, pelo MEC; e foi realizado o II Seminário do Programa de Educação e Reforma Agrária/PRONERA. Em 2005, se deu a criação do projeto piloto do programa “Saberes da Terra” e a concretização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, MEC/MDA. Em 2006, foi constituída a Coordenação Geral de Educação do Campo (INCRA/MDA) e aconteceu o lançamento da proposta do curso LPEC-PRONACAMPO e da pedagogia da alternância em escolas do campo

(Parecer CNE/CEB, n. 1/2006). Em 2007, houve a implementação do projeto piloto do PRONACAMPO e o III Seminário PRONERA/Reforma Agrária.

Entre todas essas ações, a criação da SECAD marcou uma nova fase da escolarização e da formação dos educadores no país. Significou a inclusão na instância federal do reconhecimento do direito à diversidade e do atendimento da demanda dos povos do campo, no que se refere às suas necessidades e especificidades reais.

Ao passar a se chamar SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o eixo da inclusão, ou seja, os programas da educação inclusiva foram incorporados à entidade. Assim, a partir dos seus departamentos (BRASIL, 2002), a SECADI congrega temas das políticas públicas de cidadania que normatizam a valorização da diversidade brasileira: educação ambiental, alfabetização, EJA, educação do campo, educação indígena e questões da diversidade étnico-racial.

Segundo documentos oficiais, a SECADI tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltando-se para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, cultural, regional e geracional, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL/SECADI/2012; BRASIL, 2014).

A SECADI (BRASIL, 2014) estabelece que têm direito à educação homens e mulheres, jovens e adultos (negros, indígenas, caboclos, quilombolas, ciganos, extrativistas, assentados e acampados da reforma agrária, agricultores familiares, pescadores artesanais, caiçaras, ribeirinhos, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, pessoas com deficiência).

No que diz respeito à implementação de políticas para a educação do campo, a secretaria tem o desafio de elevar a escolaridade de jovens e adultos, melhorar a aprendizagem, oferecer formação inicial e continuada aos professores e ampliar a infraestrutura física e tecnológica das escolas do campo. Essas políticas ressaltam a responsabilidade das instâncias educativas na garantia do acesso e da oferta de políticas específicas, aspecto diferenciador da educação do campo. Contribuem também para o debate sobre a escolarização e a formação educacional nos diversos

espaços e localidades do país, respaldando a necessidade da valorização e do desenvolvimento sociocultural de cada lugar.

Nesse sentido, com base no PPA – Plano Mais Brasil (2012-2015), à SECADI compete “planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação das políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas” (BRASIL/MEC/2015). Entre as temáticas da SECADI estão: alfabetização de jovens e adultos; educação especial na perspectiva inclusiva; educação inclusiva de gênero e diversidade sexual; combate à violência; educação ambiental e de direitos humanos; educação do campo, indígena e quilombola; educação para as relações étnico-raciais; e formação de professores (BRASIL/MEC/2015).

Entre outras ações para a educação do campo, está também o parecer CNE/CEB n. 1, publicado em março de 2006, que recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo, reconhecendo os dias letivos para a aplicação dessa pedagogia nos Centros de Famílias de Formação por Alternância. A pedagogia da alternância significou, do ponto de vista das normativas oficiais, mais um avanço para a educação do campo e vem sendo usada para atender a proposta pedagógica que contempla as necessidades e as peculiaridades da educação escolar do homem do campo, visto que permite a articulação entre escolarização e trabalho, dando a esse sujeito a oportunidade de acesso à escola em horários alternativos, em alguns casos.

Em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 2, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2008, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (BRASIL, 2008).

Ainda em 2008, houve a ampliação do Programa Escola Ativa (PEA), que complementou os demais programas na busca de atender a educação escolar do campo.

Avançando na história e na compreensão das lutas dos movimentos sociais na construção da escola do campo, podemos perceber alguns marcos importantes entre os anos de 2009 e 2014: Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em 2009; III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo (2010); Programa de Iniciação Científica à Docência, PIBID Diversidade/CAPES (2010); Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA); e Campanha “Fechar escola não pode”, lançada pelo MST (2011).

Acerca do mesmo período, os trabalhos do professor Bernardo Maçano são destaque na luta por uma educação de qualidade no campo. Em 2009, foi inaugurada a cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; e, em 2011, o professor Bernardo Maçano apresentou a cátedra no II Seminário “O trabalho no século XX”. As ações do professor Maçano deram visibilidade à educação do campo e aos movimentos sociais, mostrando outras possibilidades de educação para os sujeitos do campo.

Outro destaque é o Programa de Apoio à Formação Superior, Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO, projeto piloto desenvolvido, em 2007, na UNB, na UFBA, na UFS e na UFMG. O programa implementou e apoiou cursos regulares de licenciatura em educação do campo, em instituições públicas de ensino superior, sendo voltado, especificamente, à formação dos educadores que trabalham na docência, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas rurais do país.

Instituído em 20 de março de 2012, o PRONACAMPO possui um conjunto de políticas educacionais destinadas à educação do campo, assim como o PRONATEC, os Saberes da Terra e a Escola da Terra. O PRONACAMPO foi lançado com o objetivo de prestar apoio técnico e financeiro para inserção de políticas de educação do campo e disciplinou “ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (BRASIL, 2013). Conforme o Decreto n. 7.352/2010, há no programa um conjunto de ações articuladas entre si, que garantem a melhoria das redes existentes, a formação dos

professores, a produção de material didático específico, o acesso e a qualidade da educação do campo.

Assim, o PRONACAMPO:

[...] constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. [...]

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo; Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático; Mais Educação Campo; Escola da Terra; Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB (Lei n. 12.695/2012).

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO; Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil – UaB; Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; PDE Interativo; Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT.

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. PRONATEC; Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. PRONATEC; Bolsa-formação PRONATEC para estudantes e trabalhadores rurais. PRONATEC; Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra; Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA. Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia PRONATEC de cursos FIC e Técnico.

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica: projetos arquitetônicos de escolas, salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas; Inclusão Digital; Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE – Água; Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para Todos; Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar (BRASIL, 2013).

Como rede de formação, o PRONACAMPO foi expandido posteriormente para Rede de Formação UAB – PARFOR – PRONACAMPO. O ingresso aos cursos é efetivado por meio de processo seletivo definido pela instituição formadora ofertante, sendo prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o ensino superior.

Nesse contexto, é importante destacarmos a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), assim como o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e a Lei 10.172 (BRASIL, 2001), que definiu, para os profissionais docentes, os níveis de qualificação para atuar como professor da educação básica. A normatização enfatiza a necessidade de formar o professor em nível superior e estabelece metas a serem cumpridas no sentido de superar os desafios encontrados na constituição de quadros de docentes com formação em nível superior que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no médio.

A Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica também enfatiza o oferecimento de programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Com esse objetivo, foram criados os cursos do PARFOR, programas de formação superior oferecidos na modalidade presencial, implantados em regime de colaboração entre a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior – IES. O PARFOR é um programa instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em caráter emergencial (BRASIL, 2013), tendo a Capes como responsável pelo gerenciamento do programa. Os cursos ofertados são: I. Licenciatura; II. Segunda licenciatura; III. Formação pedagógica.

O programa tem como finalidade acolher a demanda de formação inicial e continuada dos professores em exercício, que pertencem à rede pública estadual e municipal. Atualmente, atende os professores na primeira licenciatura, quando os profissionais não têm formação em nível superior; uma segunda licenciatura é oferecida para os professores que atuam em áreas do conhecimento distintas da sua formação inicial ou que não são habilitados para o trabalho no magistério, dando-lhes formação pedagógica. A exigência para o ingresso no programa é de, no mínimo, três anos de experiência na função docente.

O PARFOR é realizado a partir de um calendário divulgado pela Capes, com definição de prazo de inscrições (as quais são efetuadas pelas secretarias de educação estadual, municipal ou IES), assim como um período de pré-inscrição. Os critérios para concorrer à vaga, segundo o estatuto do programa, são: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso, na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de

educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado (BRASIL, 2013b).

A implementação do PARFOR tem garantido aos professores leigos, especialmente, a formação exigida pela LDB. Com o curso, os professores têm a possibilidade de acesso à educação superior oferecida por IES públicas com a mesma certificação de um curso dito regular. A maioria dos docentes atendidos pelo PARFOR são professores das regiões Norte e Nordeste do país, locais onde a carência de formação é bem mais evidente, pelo pouco acesso aos bens culturais e em razão do isolamento geográfico amazônico, e onde as instituições públicas de nível superior são poucas diante da demanda de formação.

Na atualidade, o PARFOR qualifica os professores da educação básica, especialmente os docentes das séries iniciais, mas também os professores que não possuem licenciatura, primando pelos profissionais em exercício. No entanto, temos percebido que mesmo os docentes que iniciaram os cursos no exercício da função, mas que não foram efetivados nos anos seguintes, por serem de contratação temporária, permanecem no programa.

Outra iniciativa, a partir da inserção da Capes na política de formação dos professores da educação básica, é a criação do Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil. Os cursos do Sistema UAB têm se efetivado como alternativa de formação de professores e marcam maior responsabilidade da União em relação à formação do professor. Para ingressar nos cursos do sistema UAB, o professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal deve, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, preencher os dados constantes da Plataforma Freire. Deve candidatar-se a um dos cursos oferecidos e ser aprovado em uma seleção específica. Somente os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa forma de ingresso.

Concluimos que são notórios os avanços obtidos pelos movimentos sociais e pelos setores rurais na busca de uma educação de qualidade para o campo, como a criação da SECADI e, com ela, a fomentação de programas de formação de professores, por exemplo. Merecem destaque a luta e o trabalho dos movimentos sociais, incluindo-se o MST, e todo o processo de elaboração, reelaboração e normatização dos preceitos legais que fazem a educação do campo caminhar rumo à melhoria da qualidade da educação e da formação dos professores.

Segundo Caldart (2002, p. 26):

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.

Todavia, a educação do campo no Brasil ainda é marcada por conflitos de interesse e disputas, notadamente, no que refere ao campo político. Vale ressaltar que, apesar dos avanços obtidos, esses não se configuram como instrumentos de universalização da educação na área rural do país, seja no que se refere à escola, à escolarização ou à formação dos professores.

O que é normatizado para a escola do campo tem transformado as relações de educação e de trabalho dos sujeitos do campo, no entanto, o acesso desses sujeitos aos bens de direito precisa ser discutido e reelaborado, tendo como base os modos de vida cotidiana, as relações e a cultura de cada povo e de cada lugar.

[Cada] país mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de 'modernização' que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas [...] (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 11).

Nesse sentido, acreditamos existirem outros processos de formação e de escolarização que ainda precisam ser estudados e reconstruídos, considerando-se novas perspectivas para a escola do campo, assim como para a questão da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos sujeitos das comunidades rurais.

Nos últimos anos, a educação do campo tem conquistado espaço nas instâncias municipal, estadual e federal, faz-se necessária, ainda, a realização de projetos políticos e pedagógicos que envolvam, além das escolas do campo, as comunidades circundantes e as assessorias técnicas e pedagógicas na construção e

consolidação dos saberes e das práticas de cada espaço da área rural, a partir das suas diferenças.

CAPÍTULO 2

A CULTURA, A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO LUGAR/ESPAÇO RURAL RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA: COMPREENDENDO O OBJETO DE PESQUISA

No entorno da Amazônia acreana, diferentes grupos produzem e reproduzem saberes e práticas culturais diversificadas, convivendo em um cenário natural rico em biodiversidade, numa pluralidade sociocultural, que muitos definem como cultura amazônica.

Loureiro (1995, p. 27-30) concebe a cultura amazônica como cultura cabocla ou ribeirinha e a define como:

[...] uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade. Uma cultura que, através do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda. [...] Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário (até o final dos anos 50) destes indivíduos isolados e dispersos às margens dos rios [...], uma cultura amazônica que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo.

Considerando o conceito descrito por Loureiro, podemos afirmar que há, na cultura amazônica, um constante processo de negociação, de troca, que a transforma e modifica numa performance que dá sentido à vida e ao modo de ser dos sujeitos e sua cultura, pautados em fortes raízes ao longo da sua trajetória histórica. Assim, integrada à cultura amazônica, está a cultura ribeirinha, composta por grupos que se constituem como sujeitos do lugar, que organizam e reorganizam, elaboram e socializam seus conhecimentos com outros grupos numa dinâmica própria de vida.

A sociedade amazônica tem como uma das suas marcas o pluralismo cultural, ou seja, a existência de muitas culturas em um mesmo espaço, numa mesma localidade, portanto, com indivíduos que se movimentam entre as várias culturas locais e globais, o que, segundo Hall (2006), provoca o descentramento do sujeito. Para o autor:

A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do 'global' nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do 'local'. Os deslocamentos

ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (HALL, 2006, p. 97).

A partir dessa visão da globalização, o sujeito se encontra descentrado, o que, segundo Hall (2006, p. 12), se caracteriza como uma “crise de identidade”, na qual “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura”. O sujeito produz identidades provisórias, ou seja, busca se adaptar a variadas identidades, questionando e se ajustando a novas situações identitárias, novas formas de ver e viver no lugar.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006, p. 21).

O processo de globalização se mostra como um dos aspectos que culminam no deslocamento do sujeito quando nos referimos à ideia de identidade nacional ou identidades locais. No entanto, Hall (2006, p. 69) nos adverte que “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Assim, há consequências do processo de globalização sobre as identidades culturais. Podemos afirmar que a organização da comunidade no lugar é resultado da inter-relação entre o global e o local, que é reflexo das experiências vividas pelos sujeitos do lugar, as quais envolvem as dimensões espaciais, sociais e políticas de cada localidade. Nesse sentido, Stuart Hall (2006) discute sobre as consequências da globalização na construção e no fortalecimento das identidades culturais de um povo e demonstra três possíveis consequências dessa relação global e local.

- a) as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’;
- b) as identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização;
- c) as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 2006, p. 69).

Compreendemos que há uma dinâmica relacional entre o local e o global, com a existência de interesse pelo local, mas também a continuidade da tendência homogeneizadora global. Vale ressaltar que mencionamos como locais os seringais

onde os sujeitos estão abertos às influências culturais globais. Referimo-nos a longínquos espaços da Amazônia brasileira, onde existem identidades em construção, na articulação entre as identidades globais e as identidades locais, no embate com as relações de poder, entre os sujeitos das diversas regiões amazônicas, cujo processo de globalização é considerado lento e desigual, especialmente no que se relaciona a escola, escolarização e formação de professores.

Nesse sentido, no tocante à nacionalidade brasileira, podemos afirmar que distintas identidades são construídas tendo em vista a diversidade cultural do país, no entanto, a diversidade cultural de determinados espaços não é valorizada da mesma forma, ao contrário, a cultura valorizada socialmente em nosso país se sobrepõe em detrimento das culturas locais.

O reconhecimento da diversidade sociocultural existente em cada lugar se mostra como o primeiro passo para a consideração do sujeito em cada lugar – neste caso, do sujeito ribeirinho da Amazônia brasileira –, assim como para a fomentação de políticas sociais que contemplem as comunidades locais.

Hage (2005, p. 61) afirma que:

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a 'heterogeneidade' que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam; heterogeneidade essa que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Sabemos que a heterogeneidade apresentada por Hage (2005) é uma das características da cultura amazônica, no entanto, sua desconsideração no âmbito das políticas públicas para essas comunidades locais tem sido percebida. Tal aspecto é reforçado pelas várias pesquisas realizadas sobre a educação escolar do campo nos diversos espaços da Amazônia brasileira.

A cultura, por sua vez, é aqui entendida como definida por Raymond Williams (1992, p. 69), ou seja, “sistema significativo através do qual necessariamente uma ordem social se comunica, reproduz-se, experimenta-se e se investiga”. Cultura como “prática social” e “produção cultural”, um sistema de significações e valores, criados, produzidos e organizados na coletividade dos sujeitos e nas inter-relações sociais com seu grupo e com os outros sujeitos, nas diversas formas de manifestação.

Quando falamos em cultura, não nos referimos a uma cultura isolada, única ou completamente diferenciada, mas a uma cultura com dimensão inter-relacional, mantida com outros espaços e sujeitos, que contribui significativamente para a construção das suas identidades socioculturais e que, ao mesmo tempo, confere à comunidade escolar ribeirinha a manutenção de aspectos diferenciados no seu modo de ser, de agir e de viver em espaços também diferenciados.

Para Forquin (1993, p. 10):

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

Desse modo, as instituições e organizações sociais que traçam os caminhos da escola têm papel fundamental, pois condicionam e/ou impedem o desenvolvimento social dos espaços escolares e dos sujeitos que neles permanecem. A escola e os professores "tentam" seguir o posto ou "imposto" a eles, contudo, existem também nessas escolas aspectos não registrados que, não sendo considerados pelo sistema, "destoam" do que é normatizado.

Há a defesa e a praticidade da diversidade cultural local, dentro dessa diversidade global, de formação dos professores, de prática pedagógica do/no lugar, de um modelo diferenciado de escolarização dos alunos.

Quando mencionamos a cultural local, nos referimos às necessidades reais da escola do campo, frente aos caminhos pedagógicos traçados, defendidos e normatizados para a educação do campo a partir das políticas públicas efetivamente oferecidas a essas escolas. Políticas públicas que, na sua organização e funcionalidade, se evidenciam em caminhos opostos, o que demonstra os desafios de operacionalização das políticas públicas de educação, que ainda não alcançaram o que é anunciado normativamente, especialmente quando citamos a questão da diversidade cultural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (artigo 2º, parágrafo único, Resolução n. 1/2002 do CNE/CEB) são enfáticas a respeito da diversidade histórica cultural quando afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

As políticas de educação do campo, por sua vez, precisam considerar os conhecimentos socioculturais e históricos que possuem os sujeitos das várias localidades rurais amazônicas, bem como os conhecimentos que cotidianamente constroem, ou seja, o sujeito na/com sua história e nas relações com os outros espaços socioculturais. A educação do campo deve contemplar os vínculos de pertencimento desses sujeitos, a diversidade do lugar e, portanto, ser pautada nas necessidades do lugar e dos sujeitos que ali vivem.

As relações cotidianas entre a cultura da escola do campo e as políticas culturais impostas pelo sistema educacional no espaço rural ribeirinho são questões que precisam ser melhor (re)conhecidas, principalmente por aqueles que traçam os rumos da educação escolar para as escolas do campo.

A ampliação da percepção da escola no seu lugar, da relação da escola com a cultura local e com a cultura “estabelecida” nos dá uma noção da predominância da cultura hegemônica na escola do campo, que se mostra cotidianamente de forma protocolar, padronizada e ritualizada, com poucas “aberturas” para mudanças qualitativas no fazer educativo, na formação dos seus educadores e no rendimento escolar dos alunos, os quais apresentam divergências quando conhecemos a realidade escolar do lugar.

Candau (2000a, p. 68) destaca:

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes.

A compreensão desse cotidiano, a partir da questão cultural, nos faz reconhecer que as problemáticas da escola do campo se efetivam também pela negação da cultura do outro. Ignorando-se as dimensões e relações culturais do lugar, é imposta uma cultura escolar, com pouco diálogo e sem muitas possibilidades de trocas. Amplia-se, assim, o distanciamento entre a cultura da escola e a cultura escolar, esta universalizada pelo sistema educacional nos estabelecimentos rurais.

Buscando distinguir o conceito de “cultura da escola” e “cultura escolar”, Forquin (1993, p. 167) descreve que existe uma “cultura da escola”, entendida como “mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Por outro lado enfatiza que esta “cultura da escola [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’”, a qual define como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Assim, a partir do que é disposto por Forquin (1993), podemos compreender melhor a realidade do contexto da escola, quando apreendemos os distanciamentos e as limitações existentes em cada espaço escolar, seja no que se refere à escolarização dos alunos ou à formação dos sujeitos professores.

A cultura da escola e as relações culturais circundantes, na construção das identidades dos sujeitos, são aspectos que precisam ser melhor analisados quando nos referimos à população acadêmica das escolas rurais, seja na formação ou na prática escolar dos professores e dos alunos. Há eminente necessidade de avaliarmos os diálogos, a inter-relação, as trocas, assim como os distanciamentos provocados pelas políticas públicas “atravessadas”, oferecidas e “cobradas”, não como uma cultura de referência, mas como uma cultura que se contrapõe à realidade do lugar e que não considera de fato a inevitável pluralidade cultural (interculturalismo) existente nas comunidades rurais, conseqüentemente, na escola rural, e que a faz se manter atuante no lugar.

Entendemos que a construção da identidade dos sujeitos em cada lugar se manifesta na sua identidade profissional, sendo resultado do dinamismo das suas

inter-relações socioculturais no seu espaço e em outros espaços. De acordo com Silva (2007, p. 32):

[...] a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do 'eu', que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros.

A vivência e as experiências do sujeito no lugar e nos diversos espaços possibilitam a (re)construção da sua identidade profissional, (re)ordenando suas ações e intenções no ser e no constituir-se professor diante das demandas da escola. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, uma construção individual e coletiva a partir das interações com o outro. Estando o professor inserido no mundo da escola, podemos asseverar que a identidade profissional se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p. 19).

Destarte, a formação do profissional da educação está diretamente vinculada à sua situação sociocultural, onde e como se insere no processo escolar da instituição. A situação do ser professor em cada lugar e em cada realidade escolar define sua identidade como profissional, o que pode favorecê-la ou não.

No processo de construção da identidade profissional, não podemos deixar de considerar o contexto mais amplo em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, as relações que mantêm e os tempos e os espaços partilhados. Segundo Nóvoa (2013, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. O profissional e o pessoal, a teoria e a prática, a formação e as experiências são definidores na construção da identidade dos profissionais da educação – no caso do presente trabalho, dos professores da escola rural ribeirinha.

Não se desvinculam a formação e a prática pedagógica cotidiana, ao contrário, no caso dos profissionais ribeirinhos, a prática se traduz na formação do profissional docente, pois não há separação entre o profissional e a pessoa do professor na comunidade. A vivência do sujeito no lugar interfere diretamente na

atuação do profissional professor. A identidade do docente se (re)constrói no exercício da sua profissão, especialmente, na (re)significação da vida social do lugar, das suas inter-relações, dos seus valores, da sua história de vida no lugar e fora dele e dos sentidos do ser professor no seu espaço social e territorial.

Desse modo, para analisar nosso objeto de estudo, é preciso compreender que nos referimos a um vasto território, no qual as comunidades coexistem de forma dispersa, ou seja, com pouca aglomeração de pessoas num mesmo espaço, num mesmo lugar, diferentemente do que acontece na cidade. Trata-se de comunidades que vivem afastadas dos centros urbanos, mas mantêm vínculos entre si e também com os centros urbanos. Portanto, buscamos clarificar alguns conceitos de espaço/lugar, campo/cidade, rural/urbano, a fim de situarmos nosso objeto em um campo teórico-conceitual, cujos significados e sentidos envolvem conotações diferenciadas.

Visando a interpretação do espaço geográfico rural/ribeirinho¹⁵, utilizamos as referências teóricas de Santos (1999, p. 51), que o conceitua como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”.

No contexto regional, o espaço se caracteriza como um local mediado por uma dinâmica singular e também pela dinâmica de aspecto da vida urbana, especialmente pela presença da escola no lugar. Na atualidade, pensar o mundo urbano é ter em mente a cidade como um lugar de vida cada vez mais dinâmico e conflitante. Por outro lado, pensar o campo ou o espaço rural não é simplesmente pensar o contrário, ou seja, um lugar tranquilo, sem os conflitos sociais do espaço urbano, sem violência e sem competitividade exacerbada. Pensar o espaço rural e o espaço urbano é ir além da questão do território, do espaço geográfico e politicamente definido, é pensar na relação entre ambos e considerar que passam por constantes mudanças e estão intimamente ligados, independentemente da divisão política e espacial.

Referimo-nos a um espaço dentro do campo, diferente do espaço da cidade no que diz respeito a condições materiais, afastado dos centros urbanos, sendo

¹⁵ “[...] a população constituinte que possui um modo de vida peculiar que a distingue das demais populações do meio rural ou urbano, que possui sua cosmovisão marcada pela presença do rio. Para estas populações, o rio não é apenas um elemento do cenário ou paisagem, mas algo constitutivo do modo de ser e viver do homem” (SILVA e SOUZA FILHO, 2002, p. 27).

considerado de difícil ou difícilíssimo acesso. Um lugar que se mantém, em parte, de um sistema agrícola próprio, do autossustento comunitário, onde a caça e a pesca são os principais meios de subsistência, mas que também depende dos benefícios da cidade, cujas questões sociais e econômicas interferem mutuamente, embora não se deem no mesmo nível.

No estudo do espaço rural, devemos considerar as relações existentes no lugar e as relações de poder que este mantém com os espaços urbanos circundantes, as cidades. Certamente, essas relações não existem sem conflitos, o que demanda da população rural estratégias que a mantenham vivendo. Por outro lado, o estudo do lugar nos impõe a análise de um espaço que se constitui como um local de vida em comunidade, com particularidades no modo ser e de viver e com referências identitárias que tornam essa população única no sentido de grupo. Trata-se de um espaço híbrido que, ao mesmo tempo em que mantém uma relação com as cidades circunvizinhas, busca suas peculiaridades numa dinâmica particular e contraditória frente ao imposto pelo sistema que o governa.

Historicamente, a educação na área rural ribeirinha esteve atrelada a conceitos da educação do campo, numa visão muitas vezes descontextualizada, pensada da mesma forma que se pensa a escola do campo, ou seja, de maneira uniforme. Embora atualmente os laços com alguns projetos de educação do campo tenham contribuído para fortalecer as escolas rurais ribeirinhas, no Vale do Juruá, no Acre, especialmente, a nomenclatura “campo” só existe nos documentos oficiais. Não são usadas as expressões “educação do/no campo”, mas “educação rural”, “escola rural”, “professor da área rural”.

Quando discutimos a educação no meio rural, estamos falando de escolas no espaço rural, as quais, na sua grande maioria, funcionam em condições precárias, subordinadas ao sistema educacional da cidade a que fazem parte, prevalecendo como “espelho” da escola da zona urbana. Uma instituição que colabora para a perpetuação na escolarização rural dos valores da ideologia urbana e que, conseqüentemente, se subordina às leis e às normas de um sistema que desconsidera as diferenciações socioculturais desses lugares.

Assim, os termos lugar e espaço como conceito possuem relevância na presente pesquisa, pois não se referem apenas a um lugar fixo, mas, sobretudo, a uma construção social histórica que define a base territorial, bem como as relações

entre os sujeitos que vivem e sobrevivem nesse ambiente – definido pela política espacial do Acre como local de “difícil acesso”.

Logo, analisar as práticas socioculturais dos grupos ribeirinhos implica considerarmos as relações sociais e institucionais onde cada grupo se constitui particularmente dentro da sua pluralidade, conforme as necessidades socioculturais do lugar, na sua maneira de ser, de pensar e de fazer-se no lugar.

Para Certeau (2005, p. 41), “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Nesse sentido, implica também, no caso dos sujeitos da pesquisa, não só morar na comunidade, mas viver no lugar, interagir com o outro a partir de outras instituições e situações, em constante diálogo com o meio, na compreensão e na construção da sua própria vida, da vida do/no lugar.

Pensar a comunidade e a escola como um espaço e um lugar, onde a vida se mantém dialética, especialmente a partir das ações dos sujeitos (professores, alunos e comunidade), é definidor na compreensão do espaço e da vivência nesse lugar. Afinal, de acordo com Milton Santos, “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 1996, p. 252). O autor complementa:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

Pensar o espaço e o lugar nesta pesquisa é, portanto, pensar as experiências pessoais vivenciadas pelos sujeitos rurais ribeirinhos, assim como as dimensões e relações culturais, políticas e sociais que tencionam a construção das suas identidades como sujeitos desse lugar.

Estabelecendo uma conexão entre o espaço e as dimensões relacionais, Milton Santos define espaço como:

[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação do homem sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais (SANTOS, 1988, p. 71).

Nessa perspectiva, o espaço é caracterizado pelos diferentes tempos espaciais, com olhar direcionado aos espaços geográficos de traslado de comunidade e cidade, comunidade e comunidades circunvizinhas, escola e sala de aula. Os espaços e o lugar vivenciados pelos sujeitos no seu cotidiano definem características distintas nos aspectos econômicos, sociais e políticos dessas comunidades ditas “isoladas”.

Influenciado por outros lugares, onde as vivências individuais e em grupo acontecem, o lugar nos mostra as relações de poder e de pertencimento. Segundo Milton Santos, o lugar:

[...] é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997, p. 15).

Não se limita ao espaço geográfico do sujeito, mas inclui as relações desse sujeito com outros espaços e outros lugares na relação humana cotidiana, nas relações sociais mantidas e vividas. A comunidade, o seringal ou a cidade são o espaço de referência do sujeito e o processo de inter-relações modifica e enriquece a vida social do sujeito, sem, contudo, desvinculá-lo do seu pertencimento.

Vale ressaltarmos que a integração entre os lugares nessa rede de relações não acontece da mesma forma. As influências são maiores à medida que o lugar se aproxima dos grandes centros urbanos, todavia, sustentam e mantêm sua identidade dentro das suas peculiaridades.

Para Santos (1999, p. 65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”. Esse senso de pertencimento, que decorre do estado de sentimento do indivíduo (cultural, emocional e social) com os membros do seu grupo social (comunidade rural local e circunvizinha), no presente caso, o espaço rural ribeirinho do Vale do Juruá, pode levá-lo à inclusão ou exclusão social, dependendo da construção e/ou fortalecimento das suas identidades, assim como da construção ou não do seu espaço, do seu lugar de vivência.

CAPÍTULO 3

O ACRE E O MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, acreditando ser importante para a compreensão do nosso objeto, situamos o contexto da pesquisa descrevendo os espaços e as características geográficos do lugar, os cursos específicos de escolarização e de formação de professores destinados ao ambiente geográfico amazônico. Destacamos os espaços geográficos do estudo, buscando situar o local do qual falamos e apresentando a geografia do lugar de origem dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No que se refere à escolarização e à formação docente, demonstramos os principais programas de formação (inicial e continuada) dos professores oferecidos pelo estado do Acre em parceria com os municípios. Apresentamos, ainda, o processo de escolarização implementado pelo município de Cruzeiro do Sul, no sentido de compreender melhor como se dá a educação escolar no espaço rural, lugar onde os professores do campo se formam e atuam como profissionais da educação.

As informações para a construção do texto foram coletadas nos dados finais do Censo Escolar (2012, 2013, 2014), do IBGE (2012, 2013, 2014), do INEP e do UNICEF e nos documentos oficiais da SEE/AC – Secretaria Estadual de Educação do Acre e da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul, a partir da coordenadoria de cada nível de ensino, como cópias de projetos e programas de ensino e de formação utilizados nas parcerias entre o governo do estado, o município e a Universidade Federal do Acre, que oferecem programas de formação docente. Também nos referendamos nos trabalhos de autores como Ranzi (2008), Mendonça (1989), Silva (2010), Melo (2010), Damasceno (2010), Albuquerque Neto (2007) e Castelo Branco (1922). Utilizamos igualmente documentos que tratam de questões históricas e educacionais do estado do Acre (ACRE, 2011, 2013, 2014).

3.1 O ESTADO DO ACRE: BREVES CONSIDERAÇÕES

O estado do Acre¹⁶ está situado na região Norte do Brasil, extremo noroeste do país e sudoeste da Amazônia brasileira. Localiza-se num planalto com altitude média de 200 m, entre as latitudes de -7°06'56"N e longitude -73°48'05"N, latitude de -11°08'41"S e longitude -68°42'59"S. Tem como limites de fronteiras internacionais o Peru (O) e a Bolívia (S) e como divisas nacionais os estados do Amazonas (N) e de Rondônia (L) (ACRE, 2011).

O Acre foi integrado ao Brasil em 17 de novembro de 1903, sendo o último estado adicionado ao território brasileiro. Em 1920, a partir da sua unificação, o estado passou a ter sua administração exercida por um governador nomeado pelo presidente da República. Somente em 15 de junho de 1962, foi elevado à categoria de estado, ato sancionado pelo presidente da República João Goulart, conforme a Lei 4.070. Em outubro de 1962, José Augusto de Araújo foi eleito o primeiro governador do Acre, o que possibilitou a autonomia política do estado (ACRE, 2013).

O território acreano possui área de 164.123.739 quilômetros quadrados (IBGE, 2010) e é dividido em 22 municípios, tendo como capital a cidade de Rio Branco. As cidades mais populosas do estado são Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá e Sena Madureira.

O estado faz parte da planície amazônica, região de clima equatorial caracterizada por um relevo de depressão na sua maior parte, cuja vegetação predominante é a floresta densa e verde. Com clima quente e úmido, idêntico em toda a região amazônica, em raros momentos do período de inverno, há variações climáticas conhecidas como "friagem", as quais geralmente ocorrem entre os meses de maio e agosto. Na região, o inverno e o verão são as duas estações do ano que prevalecem. As chuvas têm importância fundamental, pois possibilitam a navegação de embarcações de médio e grande porte nos rios e permitem também ao homem da floresta o escoamento da produção acumulada no verão. Tal situação exige dos moradores da região esforço a fim de traçar um calendário de plantio e colheita que

¹⁶ Sobre a origem do termo, duas versões são mais conhecidas: deriva da palavra áquiri, que significa "touca de penas" (ORIGEM dos nomes dos estados brasileiros. Disponível em: <<http://jcoutinhomaimai.com.br/origem-dos-nomes-dos-estados-brasileiros>> Acesso em: 20 nov. 2013); artefato usado pelos índios Mundurucus; origina-se de Áquiri, forma pela qual os exploradores da região transcreveram a palavra Uwákuru, do dialeto dos índios Ipurinã (O ESTADO do Acre. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista2-mat13.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013).

coincida com as estações: inverno (de outubro/novembro a abril/maio) e verão (de maio/junho a outubro).

Alguns municípios do Acre podem ser alcançados apenas por meio de avião de pequeno porte ou por navegação em pequenos barcos, meios de transporte esses que, em razão da baixa densidade demográfica, consomem dias de traslado, especialmente nos períodos de seca.

Em relação aos demais estados brasileiros, o Acre é uma região que abriga pequena parcela da população por quilômetro quadrado. No ano de 2013, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a densidade demográfica do Acre era uma das menores do país, com 4,7 habitantes por quilômetro quadrado, em uma área aproximada de 164 mil quilômetros quadrados. Quando falamos em área rural/espço rural, essa densidade é muito menor.

Assim como as diversas comunidades existentes em cada lugar da Amazônia, o estado do Acre apresenta muitas peculiaridades regionais, políticas e culturais, as quais serão explicitadas no decorrer deste trabalho. A dispersão das comunidades na região se mostrou como um dos aspectos complicadores na concretização das políticas públicas educacionais, segundo afirmam gestores da região.

O Acre possui uma divisão territorial por mesorregiões, regionais e municípios. É dividido em duas mesorregiões assim discriminadas: a mesorregião Vale do Acre, com uma proporção de 47,90% da área total do estado, que abrange as regionais de Purus, Baixo Acre e Alto Acre; e a mesorregião Vale do Juruá, com uma proporção de 52,10% da área total do estado, abrangendo as regionais Juruá e Tarauacá-Envira (ACRE, 2013).

QUADRO 1 - DIVISÃO REGIONAL DO ACRE: MESORREGIÕES E REGIONAIS

MESORREGIÕES E REGIONAIS	MUNICÍPIOS	PROPORÇÃO DA ÁREA (%)
MESORREGIÃO VALE DO ACRE		47,90
Regional Purus	Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus e Sena Madureira	24,67
Regional Baixo Acre	Acrelândia, Bujari, Capixaba, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guimard e Rio Branco	13,54
Regional Alto Acre	Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri	9,69
MESORREGIÃO VALE DO JURUÁ		52,10
Regional Juruá	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves	19,51
Regional Tarauacá-Envira	Feijó, Jordão e Tarauacá	32,59

FONTE: ACRE, 2013.

Cada uma das cinco regionais do estado tem, junto à sua secretaria municipal de educação, uma subdivisão territorial (regional educacional), que subsidia as regiões rurais e urbanas, conforme organograma e calendário estipulado pelas instituições. No discurso político da região, existe a crença de que a reordenação territorial contribui para a diminuição das desigualdades regionais, especialmente naqueles estados que apresentam vasta área territorial e baixa densidade populacional, como é o caso do Acre.

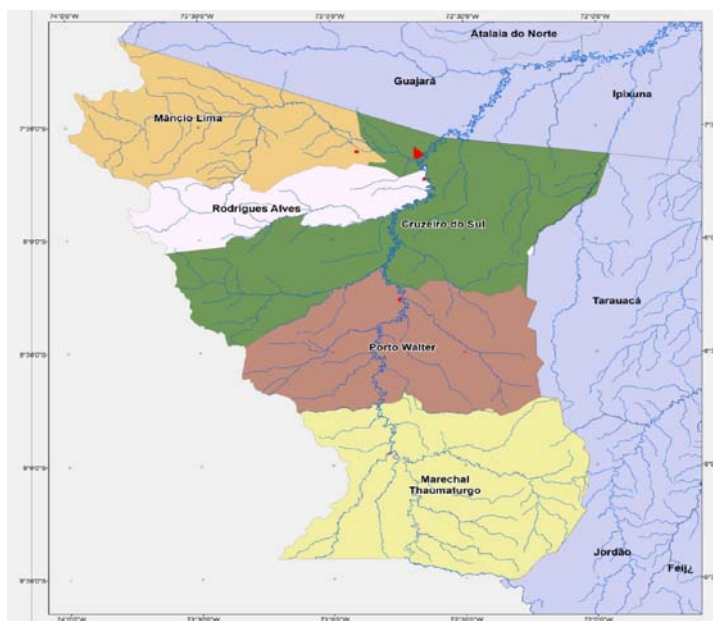
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: AS REGIONAIS E O MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL

Para o estudo sobre a caracterização da área de pesquisa, utilizamos como fonte dados do Censo Escolar (2012, 2013, 2014), do IBGE (2014), do INEP e do UNICEF, bem como documentos oficiais e online da SEMED e da Prefeitura de Cruzeiro do Sul. Usamos também dados da observação e das entrevistas (trechos da fala dos professores foram aproveitados nessa caracterização). Como referências, empregamos os trabalhos de Ranzi (2008), Mendonça (1989), Silva e Souza Filho (2002), Silva (2010), Castelo Branco (1922) e Acre (2011, 2013, 2014), que tratam de questões históricas, sociais e políticas do município de Cruzeiro do Sul.

Inicialmente, buscamos compreender a Regional Juruá, espaço de habitação e traslado dos sujeitos da pesquisa. Realizamos a caracterização da área de estudo visando melhor conhecimento do espaço de vivências dos sujeitos da escola e da comunidade no seringal; consequentemente, temos uma compreensão mais ampla das relações existentes entre o lugar, a comunidade e as políticas públicas de educação destinadas a tais sujeitos, assim como dos sentidos de fazer escola nesses espaços rurais, tendo como centro de análise a escola e a formação dos professores. Para isso, descrevemos e caracterizamos a Mesorregião Vale do Juruá, a Regional Juruá, o município de Cruzeiro do Sul, o rio Juruá, o seringal (a comunidade) e os ribeirinhos do Alto Juruá.

A Mesorregião Vale do Juruá está dividida em duas regionais, como mostra o quadro 1. O território da Mesorregião Vale do Juruá é uma extensa área de 29.686,20 quilômetros quadrados, composta por unidades de conservação como o “Parque Nacional da Serra do Divisor” e as reservas extrativistas do Alto Juruá (RESEX). O vasto vale engloba cinco municípios acreanos (Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo) e sete municípios do Amazonas (Guajará, Ipixuna, Atalaia do Norte, Tarauacá, Jordão, Feijó e

FIGURA 1 - A REGIONAL JURUÁ



FONTE: ACRE (2011, p. 10).

A figura 1 mostra a Regional Juruá, território com cinco municípios, que possui limites marcados ao norte pelo Amazonas, ao sul e a oeste pelo Peru e a leste pelos municípios de Tarauacá e Jordão. A Regional Juruá é o espaço de habitação e traslado dos sujeitos da pesquisa, que habitam o município de Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do estado do Acre.

A cidade de Cruzeiro do Sul é conhecida como “terra dos Nauas”, apelido dado pelo fato do seu território ter sido habitado por uma tribo indígena com essa designação. O município foi fundado pelo general Thaumaturgo de Azevedo, em 28 de setembro de 1904, e seu nome faz referência à constelação de Cruzeiro do Sul (ACRE, 2011).

Situa-se na região noroeste do estado do Acre, em espaço desapropriado de um seringal conhecido como “Centro Brasileiro”. Conforme a matriz de ações do território da cidadania do Juruá (BRASIL, 2013c), a cidade de Cruzeiro do Sul possui uma área de 88.779,391 quilômetros quadrados e uma população total de 80.377 habitantes. A população de homens (39.185) e de mulheres (39.259) é praticamente a mesma. Pertencem à população urbana 55.259 habitantes e à população rural um total de 23.185 habitantes. A densidade demográfica do município é de 8,94 habitantes por quilômetro quadrado.

A cidade se limita ao norte com o estado do Amazonas, ao sul com o município de Porto Walter, a leste com o município de Tarauacá e a oeste com os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e com o país vizinho Peru. O município está situado à margem esquerda do rio Juruá, a uma distância média de 648 quilômetros, por via terrestre, da capital Rio Branco. O acesso ao restante do país se dá pela BR 364, estrada que nem sempre oferece trânsito pleno, especialmente nos períodos de chuva intensa. Cruzeiro do Sul possui um aeroporto internacional localizado a 15 quilômetros do centro urbano, que beneficia a população de outras cidades menores, como Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves, Mâncio Lima e Guajará (AM), possibilitando também o acesso ao restante do país por via aérea.

A ocupação do município de Cruzeiro do Sul e de todo o Vale do Juruá se deu pela migração histórica ao Acre, com acentuada presença de sírio-libaneses. A população é formada, em sua maioria, por nordestinos que, fugindo da seca e atraídos por promessas de melhoria de vida na região, se fixaram na cidade, além

de indígenas das várias etnias existentes no estado. Atualmente, há presença marcante de imigrantes bolivianos, haitianos e peruanos na cidade e no estado do Acre como um todo.

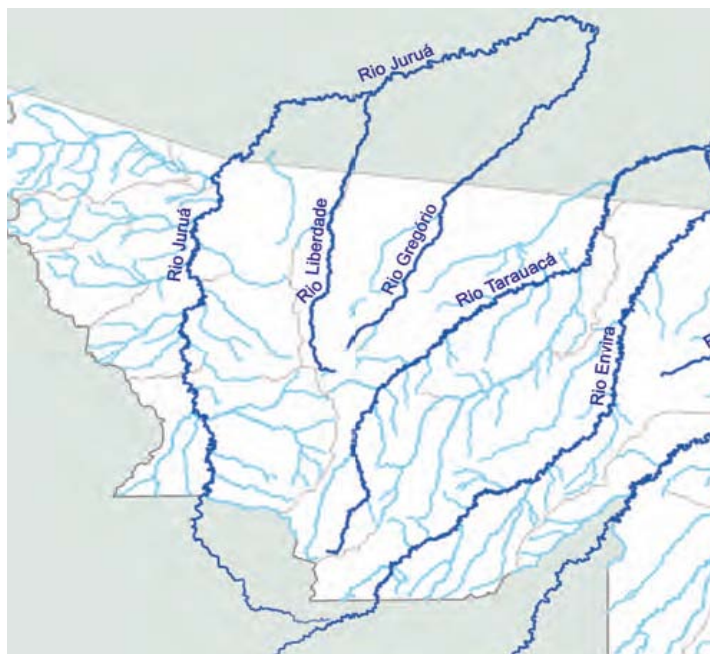
Cruzeiro do Sul representa o polo econômico do Vale do Juruá e mantém intercâmbio comercial com algumas cidades. O transporte fluvial tem forte ligação com a cidade de Manaus (AM), especialmente no transporte de mercadorias para o abastecimento do município e de cidades circunvizinhas da região do Vale do Juruá, que fica prejudicada nos períodos de seca, encarecendo o valor das mercadorias. Faz ligação terrestre, pela BR 364, com Rio Branco (AC), Porto Velho (RO) e cidades da Bolívia e do Peru, com estas últimas por meio da Estrada do Pacífico, que passa pela tríplice fronteira (Brasil/Peru/Bolívia). O transporte aéreo acontece de forma regular, com intercâmbio comercial com as cidades de Rio Branco, Porto Velho, Manaus (AM) e Pucallpa (Peru), para movimentação de passageiros e de carga.

A baixa produção rural, pela falta de estrutura, exige a manutenção da dependência econômica de outros estados no que se refere a alguns produtos agrícolas, mas, sobretudo, a produtos industrializados que são comercializados na cidade. A população de Cruzeiro do Sul tem poucas oportunidades de emprego, as quais se restringem a cargos públicos na saúde ou educação e em estabelecimentos comerciais de pequeno porte, além de outras atividades informais.

A escolarização para a população urbana se limita a alguns cursos de graduação em universidades e faculdades públicas e particulares, a maioria deles voltados para a formação de professores, como veremos em capítulos posteriores. A Regional Juruá é dividida pela Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul – SEMED em regionais educacionais, que se distribuem entre as rodovias, o rio Juruá e afluentes (SEMED, 2012).

Para melhor compreendermos o lócus da pesquisa, caracterizamos o rio Juruá como o espaço onde se encontra a maior parcela das áreas rurais, sendo o rio ambiente de traslado para a gestão das escolas ribeirinhas.

FIGURA 2 - O RIO JURUÁ



FONTE: ACRE, 2013.

Os rios são, para boa parte dos habitantes do Acre, o único espaço de traslado até as comunidades rurais e cidades circunvizinhas. O rio Juruá – às margens do qual se concentram os sujeitos desta pesquisa – é um dos grandes rios da região do Acre e abriga em suas margens grande parcela da população rural do estado. As principais cidades situadas na área do Alto Juruá são Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, todas à margem esquerda do rio.

O rio Juruá nasce na cordilheira dos Andes, na vertente oriental da serra de Contamana, situada no Peru (é chamado nesse país de Yuruá ou Hyuruá). Pertence à Bacia Amazônica, com “curso total de aproximadamente 1773 milhas marítimas ou 3283 quilômetros, com extensão de 3355 quilômetros” (MENDONÇA, 1989, p. 49), e é considerado o 17º maior rio do mundo em extensão.

Fluindo lentamente pela Floresta Amazônica, o rio Juruá tem como alimentadores vários afluentes que o fazem transbordar nos períodos de inverno. Atravessa o estado do Acre e deságua no rio Solimões, sendo um dos maiores e principais afluentes da margem direita do rio Amazonas, com trecho navegável de 3120 quilômetros, no médio e baixo curso do rio. Tem uma altitude de 453 metros,

sendo considerado um dos rios mais sinuosos da Amazônia brasileira (SILVA, 2010, p. 187).

O rio Juruá é regularmente navegável por embarcações de pequeno e médio porte, desde a sua foz no rio Solimões até a cidade de Cruzeiro do Sul e se estende à foz do Breu (fronteira com o Peru). No entanto, em períodos de seca, quando o volume das águas diminui, a navegação se torna bastante difícil devido à sinuosidade do rio e ao aparecimento de inúmeras praias e bancos de areia ao longo de todo o seu curso. O rio Breu é navegável regularmente em algumas partes, com barcos de pequeno porte e, em alguns espaços, apenas nos períodos de cheia.

Muito importante na região, pois não existem rodovias na maior parte do seu curso, sendo para alguns sujeitos dos seringais o único ambiente e meio de traslado, o rio Juruá é dividido em médio, baixo e alto Juruá.

O *Baixo Juruá* compreende o trecho da foz à confluência do Tarauacá e mede cerca de 917 milhas ou 1697,5 quilômetros. O *Médio Juruá* vai dessa (confluência do Tarauacá) à confluência do Breu com 690 milhas ou cerca de 1277 quilômetros. O *Alto Juruá* estende-se do encontro do Breu à nascente principal no Cerro das Mercês em pouco mais de 166 milhas ou 308 quilômetros aproximadamente (MENDONÇA, 1989, p. 49).

FIGURA 3 - CRUZEIRO DO SUL, À MARGEM DO RIO JURUÁ



FONTE: <http://princesinhadojurua.blogspot.com>.

FIGURA 4 - A SINUOSIDADE DO RIO JURUÁ



FONTE: <http://princesinhadojurua.blogspot.com>.

Sendo um rio bastante sinuoso em toda a sua extensão, a navegabilidade na região do rio Juruá possui capacidades variadas, dependendo do volume de água de cada espaço dos rios e igarapés. A capacidade máxima de uma embarcação que se desloca de Cruzeiro do Sul para Marechal Thaumaturgo, seguindo direto pelo rio Juruá, é de 300 toneladas no inverno e de apenas seis toneladas no verão, no tempo aproximado de três dias de viagem no inverno e de cinco dias no verão. Para a Foz do Breu (fronteira com o Peru), em que se viaja parte pelo rio Juruá e parte pelo rio Mirim, as capacidades são ainda mais reduzidas, sendo intrafegável no verão em alguns trechos.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE E OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

A educação escolar brasileira, seja ela estadual ou municipal, apresenta problemas como um todo, no entanto, sabemos que, no espaço rural, se agravam as problemáticas da escolarização. Quanto mais afastada do núcleo urbano, maiores as dificuldades da instituição escolar, cujas adversidades são variadas, entre elas, a existência de políticas públicas compensatórias que ignoram a realidade e as necessidades dos sujeitos locais (diversidade cultural); a manutenção de projetos e programas escolares aligeirados, que contribuem para a desqualificação da

escolarização no meio rural; e o não investimento em políticas públicas específicas que defendam a manutenção e a qualidade das escolas nos diversos níveis de ensino e que aprimorem a formação dos professores.

Apesar da obrigatoriedade do ensino estar normatizada pela legislação federal (Constituição Federal, LDB e FUNDEB), pela legislação estadual (leis estaduais, resoluções e normativas dos conselhos estaduais de educação) e pela legislação municipal (leis federais e estaduais, resoluções e normativas dos conselhos municipais de educação), nem sempre esses dispositivos são plenamente executados. É preciso que, além da normatização da lei, haja de fato garantia da melhoria no acesso e na permanência no ambiente escolar de muitos sujeitos que ainda se encontram fora da escola, quando falamos do vasto território amazônico, assim como da qualidade do ensino oferecido a esses sujeitos, que se contentam com a existência da escola no seu lugar.

Os dados estaduais apontam que as políticas de educação escolar e de formação de professores melhoraram nos últimos anos, no entanto, a não valorização dos profissionais do campo, a não existência de políticas de fixação desses sujeitos, a precariedade das condições de trabalho, que não favorecem o crescimento profissional dos professores, e o não respeito à diversidade têm causado, ou vêm causando, a desigualdade na escolarização nos espaços rurais. A situação de baixa escolaridade, assim como a desigualdade no acesso e na permanência dos alunos e professores na escola demonstram que a população rural brasileira ainda precisa traçar caminhos de valorização da escola do campo/rural.

As escolas rurais são nucleadas (ou regionalizadas); todavia, os critérios de regionalização não são considerados quando é pensada a formação dos profissionais do campo que, buscando aproveitar as oportunidades de aperfeiçoamento nos cursos oferecidos pelo estado, em parceria com outras instituições, são obrigados a sacrificar-se nessa formação nos seus períodos de férias. Outro item complicador é a condensação do ano letivo em menos de oito meses, não havendo períodos de descanso no decorrer de todo o curso (quatro anos). Os professores trabalham na regência de abril a dezembro, tendo apenas o domingo para planejamento das aulas; e nos meses de janeiro a março, participam de formação inicial. Durante o período dos cursos de formação inicial, os

professores que já possuem formação em nível superior ou que não estão frequentando os cursos esperam os demais professores para início do ano letivo.

A despeito do oferecimento de cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento, a formação permanece direcionada ao professor da área urbana. Há uma recusa em olhar a educação do campo no sentido de perceber a precariedade e a pouca qualidade do ensino. Os escassos programas destinados aos professores de escolas rurais foram pensados e executados sem a percepção do movimento, da dinamicidade que existe na área rural, o que exige do professor maior esforço de traslado e de permanência na cidade para os cursos de formação inicial e continuada.

Até mesmo os programas de EaD são inviabilizados para os professores das áreas rurais, que não possuem os equipamentos necessários para os cursos, além disso, muitos deles não têm acesso a energia elétrica. Assim, os programas e as plataformas de educação escolar implantados pelas políticas públicas de educação a distância ainda não são uma realidade para todos no espaço rural.

As parcerias entre União, estado e municípios são a mais adequada forma de melhorar a educação e a qualificação dos profissionais. No entanto, essas parcerias se efetivam de forma precária nos espaços mais distantes dos centros urbanos, deixando as escolas à mercê da responsabilidade do professor do lugar, o qual sozinho não consegue dar conta de todas as questões educacionais existentes no espaço escolar. Outro aspecto no que se refere às parcerias é a falta de cuidado das instituições promotoras dos cursos de formação para incluir no currículo disciplinas e cursos que façam referência à diversidade local. Afinal, sabemos que o currículo também é definidor na construção das identidades dos sujeitos rurais, como afirma Silva (2007, p. 28):

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construção de identidades sociais e culturais.

Podemos afirmar que deve haver um olhar para a pluralidade cultural existente em cada lugar e que essa deve ser trabalhada no currículo, fator relevante

na formação do professor da escola rural. É possível direcionar o olhar também para os sujeitos do campo que deixam de contribuir para a qualidade do ensino no estado em razão da falta de formação e da especificidade das suas formações.

Acreditamos que o maior problema não é a carência de políticas de educação de formação no estado do Acre, mas o modo como essas políticas são gestadas, ou seja, sem as devidas adaptações às peculiaridades de cada lugar. A educação escolar rural no Acre se mantém com os vários programas federais e alguns programas/projetos de iniciativa estadual, pensados para dar conta das demandas específicas dos povos que residem na floresta, como os ribeirinhos. Especialmente nas áreas de difícil acesso, a educação rural é vista como desafio pelos gestores escolares do sistema. Apesar da existência de políticas públicas normatizadas para os sujeitos da área rural, os entraves de execução estão presentes na fala dos gestores.

A educação rural ainda é vista por muitos como um lugar de atraso. Entretanto, as escolas rurais são espaços dinâmicos e diversificados, vividos por sujeitos com inúmeras perspectivas, fundamentadas nas inter-relações com o espaço urbano. O desconhecimento do lugar é, acreditamos, um dos principais aspectos que emperram a implementação satisfatória das políticas educacionais para o espaço rural.

Por parte das comunidades, há uma exigência velada de possuir uma escola que permita o desenvolvimento das suas potencialidades. As políticas públicas de educação escolar normatizada dão aos sujeitos do espaço rural a “esperança” de construção de uma escola de qualidade no ambiente rural, que combine a diversidade local às exigências globais, mas, na prática, são muitas as lacunas que se apresentam nas dissonâncias dessa relação. Vale ressaltarmos que tal situação se agrava quando se fala da educação escolar rural oferecida pelos municípios.

Alguns programas especiais de escolarização fazem parte do sistema de educação escolar do município de Cruzeiro do Sul e são oferecidos, embora não frequentemente, na comunidade lócus da pesquisa. São eles o Programa Estadual Asas da Florestania, que atende a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, e o programa EJA – Educação de Jovens e Adultos, denominado MOVA/ALFA 100. São programas especiais de escolarização que se agregam a programas federais para manter-se existindo nas localidades rurais.

O Programa Asas da Florestania é uma política pública de atendimento ao aluno da escola rural, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AC). A SEE/AC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, estruturou os módulos, implementou e assessora o programa, que tem interfaces com os seguintes níveis de ensino: educação infantil (criado em 2009), ensino fundamental (criado em 2005) e ensino médio (criado em 2008).

Como uma política do estado, o Programa Asas da Florestania foi implantado com a finalidade de assegurar aos sujeitos do campo um processo de escolarização diferenciado do que é regularmente desenvolvido na escola do campo. O projeto foi integrado, em 2009, ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre (Pró-Acre), financiado pelo Banco Mundial e pelo governo estadual, previsto para existir até 2014, mas que em 2015 continua a ser oferecido pelo estado, conforme o Plano Estadual de Educação 2014-2024 (ACRE, 2015).

Até 2012, o Programa Asas da Florestania era gestado com o apoio conjunto da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Dom Moacir e da Secretaria de Educação do Estado do Acre. A partir de 2013, passou a funcionar com financiamento do estado do Acre e do Banco Mundial, tendo o apoio das prefeituras dos municípios onde foi implantado. O programa segue as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais e possui material didático próprio, como material orientador para os professores. Metodologicamente, procura trabalhar a realidade das comunidades.

O termo florestania é utilizado pelas lideranças da área rural do Acre e, portanto, foi empregado para nomear o projeto de escolarização estadual.

O Estado do Acre não é muito diferente dos demais estados amazônicos, por isso não deixa de ter traços característicos quanto aos diversos modos de vida, localização geográfica, relações com países de fronteira e diversidade de ecossistemas. Nos últimos anos vem se utilizando o termo florestania para designar modos de vida das pessoas deste lugar e um conjunto de intenções, especialmente das políticas públicas, em relação ao Estado (ACRE, 2007, p. 13).

Segundo os responsáveis pelo programa, florestania funciona como um termo que representa as relações que se estabelecem no estado do Acre, ou seja, representa a cidadania dos povos da floresta e incentiva os sujeitos do campo à

valorização da sua cultura, bem como enaltece as relações sociais do homem do campo e o sentimento de pertença ao lugar onde vive.

Em termos quantitativos, o programa demonstra mudanças no estado do Acre no que se refere ao oferecimento do ensino no campo, conforme destaca o quadro abaixo.

FIGURA 5 - O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA



FONTE: <http://www.agencia.ac.gov.br/dadosdoUNICEF/Brasilia/2014>.

De forma geral e como mostra a ilustração (FIGURA 5), podemos afirmar que houve salto qualitativo na implementação da política de acesso à educação por parte da SEE/AC. No entanto, o oferecimento do programa na zona rural ainda necessita de incentivos e de suporte para a concretização de uma educação de qualidade, especialmente, no que se refere à infraestrutura, como observado pelos sujeitos

entrevistados e explicitado no decorrer deste trabalho quando são descritas e analisadas as falas dos profissionais da escola e da comunidade.

O segmento de educação infantil do Programa Asas da Florestania começou a ser oferecido em 2009 (após o desenvolvimento nos segmentos de ensino fundamental e médio).¹⁷

QUADRO 2 - PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA – EDUCAÇÃO INFANTIL

ATENDIMENTO - ASINHAS						
Ano	Município	Crianças	Supervisores	Agentes	Famílias	Comunidades
2009	12	1.110	12	103	927	123
2010	14	1.678	18	181	1.397	185
2011	18	2.431	20	247	2.135	260
2012	17	2.548	18	309	2.228	307
2013	15	1.869	17	236	1.648	254

FONTE: BASE DE MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE (BRASIL/MEC/INEP, 2013).

Financiado com recursos do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre (PROACRE), o “Asinhas” busca oferecer às crianças das áreas rurais do estado educação com atendimento domiciliar. Trata-se de um programa itinerante¹⁸, que funciona com material didático próprio e com professores itinerantes que atendem as crianças em seus domicílios ou em espaços alternativos.

Escola itinerante é considerada no presente trabalho uma escola que não funciona regularmente na comunidade, mas somente quando há alunos suficientes para a composição da turma, como é o caso dos alunos do ensino médio do Programa Asas da Florestania na comunidade em estudo. Professor itinerante, por sua vez, é um profissional que leva a escola à comunidade, ou seja, leva o nível ou a modalidade de ensino à comunidade, responsabilizando-se pelo oferecimento do ensino e pelo espaço onde ele é ofertado pelo tempo que permanecer na localidade, sendo o representante do Estado nesse lugar.

¹⁷ O Programa Asas da Florestania – Educação Infantil é conhecido no meio urbano e rural como “Asinhas”.

¹⁸ De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 415), itinerante é: “que ou quem viaja, percorre itinerários; que muda de lugar onde exerce a sua atividade; que é exercido com alteração frequente de local”. A expressão escola itinerante é usada pelo MST para caracterizar a escola que caminha junto com os sujeitos do movimento, que se desloca para onde o povo vai.

No Programa Asas da Florestania, em qualquer nível e modalidade de ensino, não há garantia de que todas as crianças ou adolescentes serão atendidas. Também não há obrigatoriedade de acesso no que se refere à educação escolar municipal. Até o ano de 2013, dos 22 municípios do Acre, apenas 15 aderiram ao programa “Asinhas”. A SEMED – Secretaria de Educação de Cruzeiro do Sul, município foco da pesquisa, não aceitou o programa em nível de educação infantil, havendo a preferência de atendimento de crianças de quatro e cinco anos na forma regular de ensino.

Em 2014, buscando ampliar o acesso das crianças de áreas rurais à educação escolar, a SEE – Secretaria Estadual de Educação decidiu ampliar as ações do Programa Asas da Florestania para crianças de zero a três anos e 11 meses.

O Programa Asas da Florestania – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) teve início no ano de 2005 em sete municípios do Acre, com um total de 367 alunos. A modalidade do ensino fundamental do programa foi mais bem aceita pelos municípios, que tomaram para si a responsabilidade total ou parcial do oferecimento do programa (ACRE, 2013). Ele funciona regularmente em escolas municipais ou espaços alternativos, substituindo a seriação regular pelas ações do programa, que se concretizam em blocos de disciplinas, ministradas anualmente por um único professor, conforme calendário estipulado pela SEE.

Boa parte dos professores do ensino fundamental do Programa Asas da Florestania é leiga e estuda a metodologia do programa para ensinar nas escolas rurais. Os professores do estado têm um calendário de formação continuada, com cursos de capacitação periódicos na sede do município e também nas escolas das comunidades.

QUADRO 3 - ASAS DA FLORESTANIA – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Ano	Municípios		Salas		Alunos	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
2005	7	-	26	-	367	-
2006	8	-	50	-	726	-
2007	12	-	83	-	1.474	-
2008	13	13	158	70	2.772	1197
2009	16	16	232	146	3.689	2428
2010	17	18	314	190	4.396	3132
2011	21	19	365	165	5817	2622
2012	21	19	313	223	4477	3415
2013	21	18	383	273	3863	2742

FONTE: BASE DE MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ACRE (BRASIL/MEC/INEP, 2013).

O Programa Asas da Florestania – Ensino médio teve início em 2008, com adesão de 13 municípios e um total de 1197 alunos, oriundos do Programa Asas da Florestania – Ensino fundamental. Esse nível de ensino é oferecido exclusivamente pelo estado, tratando-se de “uma experiência Pedagógica em busca da possível escola Unitária” (ACRE, 2010, p. 1), que funciona em espaços alternativos da zona rural, como igrejas e sedes comunitárias, quando existentes. O projeto “busca atender as políticas do PROACRE, na perspectiva da sustentabilidade e organização comunitária, de produção para melhorar a qualidade de vida das comunidades rurais nas áreas de difícil acesso em todo o estado” (ACRE, 2010, p. 7).

Quanto ao professor que atua no programa, o projeto enfatiza que são disponibilizados referenciais da SEE, assim como formação quinzenal, com metodologia orientada para um fazer pedagógico que valorize os diferentes saberes, estimule o conflito produtivo e o diálogo. De acordo com o Parecer CEE/AC n. 102/2011, a análise realizada sobre quem é o docente do projeto/programa estabelece que “o professor deixa de ser especialista em conteúdos específicos,

fonte principal de conhecimentos, aquele que ensina, e passa a ser um especialista em dinâmicas de construção de conhecimento”.

Nesse sentido, o programa funciona com professores itinerantes polivalentes, que se deslocam para as diversas comunidades rurais de difícil acesso e exercem docência em disciplinas blocadas, ou seja, conforme área de conhecimento e eixo temático. O professor formado em biologia, por exemplo, trabalha disciplinas da área de ciências da natureza e suas tecnologias, que engloba as disciplinas de biologia, física, química e matemática. Com uma média de três disciplinas por temporada, o docente é substituído por outros professores, de acordo com o calendário acadêmico do programa.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA MOVA/ALFA 100, por sua vez, é um programa que contribui, embora precariamente, para a inclusão social, sobretudo quando se articula com inclusão do adulto no mundo do trabalho. É destinado a jovens e adultos com idade a partir de 15 anos, para o ingresso na alfabetização e no ensino fundamental, e com 18 anos para o ingresso no ensino médio.

O curso existe apenas na rede estadual, em áreas rurais, mas não em todas as comunidades e localidades rurais. A maior dificuldade declarada pelo estado e pelos municípios é a questão do local para a realização dos cursos, que acontecem, em sua maioria, em espaços alternativos, como igrejas, associações comunitárias e outros, quando não há disponibilidade de escolas. Também são ofertados em espaços prisionais (nas cidades de Rio Branco, Tarauacá, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul) e em centros socioeducativos (nas cidades de Rio Branco, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul).

3.3.1 A escola do campo e o ensino multisseriado

Abordar a questão das classes multisseriadas¹⁹ é também compreender os aspectos históricos que foram discutidos e redefinidos, paulatinamente, para essa

¹⁹ Classe multisseriada é conceituada por Barros (2004, p. 116-117), que especifica: “quando analisamos o termo multisseriado, identificamos a justaposição de dois termos: multi e seriado. São duas conotações que expressam um olhar quantitativo frente às várias séries presentes em sala de aula, que fragmenta (na operacionalização oficial do sistema seriado) a ação educativa e estabelece um regime de hierarquização da aprendizagem escolar, através da seleção dos conteúdos que são distribuídos entre as séries. Entretanto, o prefixo multi, carrega uma realidade que está relacionada com a diversidade, com as especificidades sociais, educacionais, históricas, culturais de cada ser humano. No multisseriado, além dos alunos estarem no processo de alfabetização ortográfica e numérica somadas com as várias séries, o multi está relacionado com a expressividade de crianças nos seus mais diversos níveis de aprendizagens, com as diferenças de idade, desejos e aspirações;

especificidade de ensino, em razão da necessidade de se pensar a estrutura física da escola, a formação dos professores e o ensino no contexto da educação do campo. Dessa maneira, antes de abordarmos o ensino multisseriado no lócus da pesquisa, apresentamos um breve histórico da educação escolar multisseriada.

Historicamente, o ensino no Brasil passou por várias mudanças no que se refere à sua organização e à sua funcionalidade, no entanto, a educação escolar multisseriada, incluída hoje no processo de educação do campo, se mantém do mesmo modo desde a criação oficial das classes multisseriadas efetuada pelo governo imperial, através da Lei Geral do Ensino, de 1827. Segundo Atta, citado por Santos e Moura (2010):

[...] as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...]; reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determinava: ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que foram necessárias’ (ATTA, 2003 apud SANTOS, MOURA, 2010, p. 41).

Destarte, as classes multisseriadas são uma realidade que faz parte da história educacional do Brasil desde a expulsão dos jesuítas, como forma de sanar os problemas da falta de ambientes escolares. No século XIX, com a lei de 15 de outubro de 1827, o Estado implementou o método Lancaster²⁰, um estilo de organização e sistema hierárquico, baseado em monitorias ou ensino mútuo, como

e se a escola rural-ribeirinha negar essa realidade, estará negando também o processo de formação e a identidade dos sujeitos que criam, recriam e dinamizam o ambiente escolar e comunitário. Assim, o multi está em cada ser humano, que, na relação dialética ser humano-ser humano, ser humano-mundo, transforma a dinâmica sociocultural e educacional nas escolas rurais-ribeirinhas multisseriadas. Já o termo ‘seriado’, é derivado de série. As séries representam o modelo hegemônico de organização do ensino fundamental e médio no Brasil. O sistema seriado é resultado das reformas educacionais implementadas no país nas décadas de 60 a 80 em face da forte influência desenvolvimentista no campo das concepções curriculares estadunidenses que sobrevoam o cenário educacional brasileiro”.

²⁰ “Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (SAVIANI, 2008, p. 128).

forma de garantir a aprendizagem dos alunos de distintos níveis de ensino e de idades diferentes, que se mantinham numa mesma classe (GHIRALDELLI JR., 2001). Segundo Azanha (1996, p. 147), esse tipo de ensino difundido inicialmente na Inglaterra consistiu em um processo que barateava “os custos, mas os resultados não [...] [eram] dos melhores. Em todo caso a ideia entusiasma muita gente por algum tempo, também fora da Inglaterra, chegando inclusive ao Brasil”.

No Brasil, o ensino multisseriado se difundiu por fazendas, vilas e povoados, sendo ministrado por professores itinerantes ou por pessoas da própria comunidade que fossem consideradas capazes de instruir outros sujeitos. Os alunos de várias localidades eram reunidos em um mesmo espaço e ensinados de forma semelhante a ler, escrever e contar, sem a percepção de suas diferentes idades e/ou do nível de aprendizagem. O professor assumia a tarefa de ensinar, a todos os alunos, em um mesmo horário, com conteúdos predeterminados, ou seja, o professor ensinava uma clientela formada por crianças e jovens com idades e níveis de conhecimento diferentes.

No período republicano, no final da década de 1920, foram criados os grupos escolares²¹, como símbolo de modernização da educação escolar, os quais representavam uma nova organização do ensino, o regime seriado.

No início do século XX, o Estado construiu os primeiros Grupos Escolares ou Escolas-modelo para funcionar a escola primária de quatro séries (ensino fundamental atual). Ainda que na literatura referente a esse período não se distinga o tipo de prédio escolar do meio urbano ou meio rural, mantiveram-se aqueles com uma única sala de aula e um professor para atender a uma ou mais séries no mesmo horário (classes multisseriadas). Na cidade esse tipo de escola modificou-se primeiro do que no meio rural, onde permaneceu até por volta dos anos de 1970/1980 como modalidade mais comum às escolas rurais brasileiras (QUEIROZ, 1998, p. 6).

A institucionalização dos grupos escolares se fez visando substituir o ensino multisseriado. Os grupos escolares, regime de educação escolar seriada, separavam os alunos por idade, sexo e níveis de aprendizagem, conforme cada fase do desenvolvimento humano. Contudo, o trabalho pedagógico multisseriado não

²¹ Grupos escolares ou escolas reunidas eram uma nova organização escolar que objetivava “esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes, que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (CARVALHO, 2004, p. 68).

desapareceu e esse tipo de ensino permaneceu (e permanece) na educação brasileira, especialmente no espaço rural.

No decorrer da história do Brasil, outros documentos normativos da educação nacional foram implementados, entre eles, as três Constituições²², no entanto, nenhum deles assegurou às escolas multisseriadas os direitos específicos de escola e o que se viu foi a vontade política de combater o ensino multisseriado, sem maior preocupação com os problemas reais enfrentados pela população que vivia (e vive) no campo.

A partir da década de 1970, com a Lei 5.692/71, quando a União transferiu para os municípios, através das secretarias de educação, a responsabilidade da organização da educação escolar do campo, os governos municipais buscaram, com o apoio do governo federal, desenvolver políticas públicas de construção de escolas, gestão pedagógica e administrativa, assim como estabelecer o processo de nucleação das instituições e o fornecimento de transporte escolar para os alunos, ações essas que permanecem até os dias atuais, ainda que de forma precária. Na tentativa de solucionar os problemas emergentes da educação escolar rural brasileira, o governo adotou a municipalização do ensino como possibilidade de expandir a escolarização no espaço rural.

Todavia, os problemas existentes na escola do campo, especialmente no que se refere às classes multisseriadas nucleadas, têm contribuído fortemente para a não permanência do aluno na escola, assim como para o não oferecimento de uma escola de qualidade que contribua para a superação das desigualdades sociais e de ensino na escola do campo – o que será detalhado no decorrer deste texto.

Na década de 1970, quando ocorreram as mencionadas modificações no sistema de ensino brasileiro, a Colômbia criou o programa “Escuela Nueva”, para atender as classes multisseriadas nos espaços onde a qualidade da educação era baixa e onde a população era dispersa, ou seja, de baixa densidade. O Programa Escola Ativa (BRASIL, 1999) adotado no Brasil, através do MEC/SECADI, no ano de 1997, foi uma experiência próxima da “Escuela Nueva/Escola Ativa”, iniciada na Colômbia em 1975 e apoiada pelo UNICEF. Implementado entre os anos de 1997 e 2011, o programa iniciou seu desenvolvimento através do Projeto Nordeste do

²² A Constituição de 1937, a Constituição de 1946 e a Constituição de 1967.

Ministério da Educação/Banco Mundial. Posteriormente, foi adotado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola FNDE/Fundescola, com financiamento do Banco Mundial. Manteve-se no âmbito da SECADI, sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo, sendo financiado pelo MEC.

O Programa Escola Ativa foi desenvolvido em meio a um universo de outros programas e teve como objetivo principal, de acordo com seu projeto base, “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo”. Seus objetivos específicos eram:

- a) Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- b) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- c) Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em princípios políticos-pedagógicos voltados às especificidades e propostas pedagógicas do campo;
- d) Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa (BRASIL, 2010a, p. 36).

Em sua Nota Técnica/FONEC (D’AGOSTINI, 2011), o Programa Escola Ativa estabeleceu que o debate sobre a multissérie é polêmico, no entanto, considerou relevante a existência e permanência da escola multisseriada nos espaços rurais.

Toda criança tem direito a estudar próximo a sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para as crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (D’AGOSTINI, 2011, p.1).

O Programa Escola Ativa (2010a; 2010b) se centrou na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, acarretando mudanças significativas na organização e na funcionalidade das escolas do campo, tendo como destaque: o fornecimento de cadernos orientadores do uso de material didático-pedagógico na escola, a implementação de recursos pedagógicos e a capacitação dos professores. Buscou também a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos das classes multisseriadas nas escolas de áreas que

apresentavam elevados índices de analfabetismo, evasão, repetência, especialmente, nas áreas rurais do Brasil.

Existem diferenças entre as orientações do Programa Escola Ativa e o que propõe a educação do campo, especialmente no que se refere à estrutura curricular. No entanto, o trabalho com o ensino multisseriado nos desafia a pensar e buscar novos modelos de escola, novas formas de ensinar e de aprender. Embora com limitações, o Programa Escola Ativa representou um avanço no que se refere à tentativa de melhoria do acesso à escola do campo, mas não deu conta de resolver a questão do ensino multisseriado.

Percebemos que, ao longo de toda a história da educação brasileira, a escola multisseriada do campo tem sido objeto de disputa na área das políticas educacionais, que são normatizadas, mas não conseguem atender as especificidades dos espaços rurais brasileiros. Ao contrário do que se previa, muitas escolas foram fechadas no processo de nucleação, especialmente no período de funcionamento do Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa foi desenvolvido no Acre, em todos os seus municípios, até o ano de 2011, atendendo as escolas do campo e, em especial, as turmas multisseriadas. Seu objetivo era melhorar a qualidade da educação nesse tipo de ensino, com o apoio das secretarias municipais de educação. Muito da metodologia do Programa Escola Ativa permanece nas escolas rurais, principalmente os recursos didáticos e as orientações pedagógicas que faziam parte do programa.

A partir do ano de 2012, os professores da escola do campo passaram a utilizar o PNLD da Educação do Campo (Plano Nacional de Livros Didáticos para a Educação do Campo) do Ministério da Educação, cujo objetivo é distribuir materiais didáticos específicos para estudantes e professores da escola do campo, favorecendo de forma contextualizada o processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nos princípios da política e das diretrizes operacionais da educação do campo.

O Acre aderiu ainda ao PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), ação do Ministério da Educação que busca combater a retenção dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Essa política de educação apresenta orientações pedagógicas próprias para a escola do campo, contudo, não

é uma ação isolada, mas mantém em seu sistema organizacional e de funcionalidade um diálogo com as demais políticas da educação básica e com o ensino multisseriado.

O PNAIC é um programa federal que abarca, além do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a instrução dos professores, com calendário de formação executado conforme o cronograma da secretaria municipal de educação de cada município, centralizando as ações para a fase de alfabetização dos alunos. Realiza também a prática de acompanhamento nas escolas onde o programa é desenvolvido, buscando diagnosticar o desempenho dos alunos na série. O programa objetiva, entre outras questões, alfabetizar as crianças até os seus oito anos de idade.

Para a escola do campo, o PNAIC apresenta propostas específicas, com oito cadernos que orientam a prática dos professores e a coordenação pedagógica em turmas multisseriadas: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para a Educação do Campo; Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar; Educação do Campo: respeito aos diferentes percursos de vida; Organizando a ação didática em escolas do campo.

Compreendemos que os programas hoje implementados na/para a escola do campo, embora com algumas especificidades, ainda apontam desafios para a consideração das necessidades dos espaços rurais, haja vista não atentarem para outros pontos que envolvem o processo de escolarização na escola do campo, como as questões de espaço/tempo; as questões climáticas; a rotatividade dos professores na escola, que quase sempre não são da comunidade; os períodos de cheia e vazante; o traslado dos professores; o cumprimento do calendário do ano letivo; entre outros elementos que comprometem a efetivação de uma educação de qualidade para alunos e professores no espaço rural.

No Acre, as turmas com alunos de diferentes idades e diferentes níveis de aprendizagem ainda são uma realidade em escolas urbanas e escolas de áreas rurais – nestas últimas em maior escala. Muitas escolas do interior do estado, nas

comunidades isoladas, ditas de difícil ou dificultoso acesso, possuem apenas salas multisseriadas que funcionam com um único professor e oferecem o ensino até o 5º ano, o que dificulta e/ou impossibilita para muitas crianças e adolescentes o prosseguimento nos estudos.

O Censo Escolar, no decorrer dos anos, tem mostrado a redução das escolas rurais no país. Em todos os municípios do Acre, vem diminuindo o número de escolas, porém as turmas multisseriadas têm aumentado. À medida que foram extintas algumas escolas rurais e transformadas em escolas nucleadas (regionais educacionais), agrupando em si turmas de outras escolas, foram geradas mais turmas multisseriadas. Houve também necessidade de transporte escolar, realizado a partir da contratação de barqueiros que usam seus próprios barcos para o transporte na região de rios e igarapés do estado.

É possível vermos em um mesmo estado como o Acre distintos modelos políticos de atendimento às escolas do campo ou diferentes nomenclaturas: sistema de zoneamento (na capital), nucleação ou regional educacional rural (no interior do estado). Contudo, turmas multisseriadas, numerosas e unidocentes têm sido uma problemática constante da prática docente, causada pela manutenção de políticas precárias de oferta da educação escolar. Desse modo, vislumbramos a impossibilidade de êxito no desempenho escolar dos alunos das muitas salas multisseriadas, com três ou cinco níveis de ensino e uma média de 35 alunos. O problema é mais grave para aqueles alunos que estão em fase de alfabetização, que têm seu tempo escolar dividido com alunos que já estão alfabetizados, no 3º ou 4º ano, por exemplo.

No ano de 2011, segundo o Censo Escolar, o Brasil possuía o total de 1.040.395 matrículas em ensino multisseriado na zona rural e 91.491 de matrículas na zona urbana. No ano de 2012, existiam no país 57.519 escolas com turmas multisseriadas e 60.053 turmas multisseriadas; 10.932 dessas escolas multisseriadas se localizavam no Norte do país, que também possuía 16.858 turmas multisseriadas. Os dados nos mostram que ainda há uma quantidade significativa de escolas e turmas multisseriadas e que elas fazem parte da realidade específica e diferenciada da escola nos espaços rurais da Amazônia brasileira.

Isso nos leva a rememorar a existência da conjectura de extinção desse sistema de ensino prejudicado como um dos fatores que contribuem para a má

qualidade do ensino e, no entanto, também nos leva a crer na presença de resistências em relação à continuação dessa realidade do campo.

Nas regionais do Acre, o número de classes multisseriadas aumenta, especialmente, nos espaços de difícil acesso. O estado mantém, nas secretarias estaduais, um sistema de assessoramento aos professores das salas multisseriadas, com cursos e acompanhamento na escola rural, em frequência superior aos de escolas municipais.

Vale ressaltarmos que não há, nas escolas rurais estaduais ou municipais, infraestrutura para as classes multisseriadas, que são prejudicadas em comparação à sala seriada, mesmo quando esta é da escola do campo. Tanto na escola rural de responsabilidade do município quanto na escola rural de responsabilidade do estado, existem professores que assumem funções além da docência, como de merendeiro e zelador, bem como há grande número de alunos agrupados em um mesmo espaço. Essas situações dificultam o trabalho diário do professor e contribuem significativamente para a evasão e a desistência dos alunos nas escolas rurais.

Sendo um “multidocente”, o professor de turmas multisseriadas precisa dominar, para “uso” em sala de aula, várias metodologias de ensino, diferentes etapas do desenvolvimento dos alunos, diversos níveis de desenvolvimento da aprendizagem, entre outros aspectos. Esse processo crescente de ensino multisseriado na área rural, com a manutenção de escolas com maior número de alunos e menor número de professores contratados, tem exigido um olhar mais atento para a educação do campo e para a formação dos profissionais docentes no que se refere a maiores conhecimentos acerca do ensino multisseriado.

3.4 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCOLA DO CAMPO NO ACRE: A FORMAÇÃO INICIAL

Historicamente, o Acre apresenta necessidade de melhoria nos indicadores educacionais. Entre esses indicadores se inclui a formação dos professores, visto que a grande maioria dos docentes não possui o ensino superior. Nos últimos anos, especialmente a partir do ano 2000, o quadro tem melhorado bastante no que se refere ao oferecimento de curso superior nas diversas áreas do conhecimento.

A parceria mantida com a Universidade Federal do Acre – UFAC possibilitou o desenvolvimento de programas de formação dos docentes das redes estadual e municipal de ensino no estado. Tendo início em 2000, a parceria se estende até o momento (2015), sendo firmados sete convênios com programas e projetos distintos, como mostra o quadro 4.

QUADRO 4 - PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ACRE PARA A ESCOLA DO CAMPO

PROGRAMA	PERÍODO	ESPECIFICAÇÃO	PÚBLICO-ALVO
LOGOS II	1970/1980	Magistério médio	Professores leigos da zona rural
PROFORMAÇÃO	2000-2002	Magistério médio	Professores leigos da zona rural
PROFIR	2005-2011	Licenciatura	Professores da zona rural – isolada ou de difícil acesso
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil (em parceria com universidades federais)	2007-atual	Nível superior a distância: a) graduação: pedagogia, administração, artes visuais, teatro e música b) Pós-graduação e aperfeiçoamento	Profissionais da educação e comunidade. Professores das escolas rurais e urbanas
PARFOR – Programa de Formação de Professores	2013- atual	Licenciatura	Professores da zona urbana e rural. Na medida em que se formam turmas, a partir da Plataforma Freire, são oferecidos novos cursos e turmas do PARFOR

FONTE: ACRE, 2011a, 2011b; BRASIL, 2013b.

Os programas citados, de acordo com o que foi constatado pela pesquisa, embasaram toda a formação acadêmica no Vale do Juruá.

O programa Logos II, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1975, buscou solucionar o problema da formação dos professores leigos que estavam no exercício do magistério, nas primeiras séries do ensino fundamental, sem a qualificação profissional, na década de 1970/1980 (ACRE, 2008). O programa era um curso de nível médio – magistério, que teve a finalidade de atender os professores leigos em serviço, especialmente os da zona rural. O professor lotado em sala de aula, na maioria em turmas multisseriadas, se deslocava para a cidade

nos períodos de férias para os encontros pedagógicos, para esclarecer dúvidas e realizar provas, no núcleo do programa, com os orientadores.

Depois do Programa Logos II (década de 1970), foi lançado o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício, com atividade presencial, semipresencial e à distância e duração de dois anos (2000-2002). Criado em 1996 pela Emenda Constitucional n. 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424/96, resultante da demanda do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o programa buscou capacitar professores leigos, também em nível médio. Foi um dos cursos que alavancou a formação dos professores na região, visto que, posteriormente, proporcionou a eles a entrada nos cursos e programas de formação superior (BRASIL, 1996).

O PROFORMAÇÃO foi implantado no Acre durante dois anos, 2000 e 2001, com um total de 1844 professores inscritos e 1634 professores formados, o que corresponde a 89,2% de aprovação. Do total de professores matriculados, 80% atuavam na área rural (ACRE, 2002, 2013). Dos 1628 professores em exercício nas escolas rurais, 1057 participaram do curso de formação inicial, ensino médio, no intuito de assegurar a formação mínima exigida pela Lei n. 9.294/96, na área do magistério (MARFAN, 2002, p. 115). A maior parcela dos cursistas se concentrou no Vale do Juruá – Alto Juruá, incluindo os municípios de Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Mâncio Lima, que juntos formaram 405 profissionais docentes da área rural, conforme SILVA (2002).

Muitos fatores dificultaram o processo e a dinâmica do curso PROFORMAÇÃO, como as distâncias entre as residências dos professores e o local do curso no município mais próximo; o deslocamento dos professores formadores para as sedes dos municípios; e o nível de instrução dos tutores, que, em sua maioria, tinham formação apenas de nível médio, pois os docentes com formação de nível superior não se dispunham a atender os cursistas do programa, tendo em vista os entraves de locomoção e permanência em longínquos espaços rurais, acessados por meio de barcos nos rios e igarapés e/ou em meio à floresta amazônica, para acompanhamento presencial.

Assim, procurando corresponder ao mínimo exigido pela LDB, o Acre implementou, como política de formação em nível superior, vários programas de

formação inicial em serviço, entre eles o PROFIR, desenvolvido entre os anos de 2005 e 2011, uma vez que havia muitos professores sem formação em nível superior exercendo a função de docente nas escolas da área rural do estado, na educação básica.

O curso PROFIR teve duração de seis anos em cinco módulos, com regime por créditos, trimestral, presencial (nos meses de janeiro, fevereiro e março), parcelado e semipresencial, sendo realizado de forma intensiva, condensado e aligeirado, funcionando com oito horas diárias. A certificação foi expedida pela PROGRAD/DERCA/UFAC no ano de 2011.

Funcionou em polos distribuídos pelos municípios de Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Brasiléia, Senador Guimard e Plácido de Castro, com gestão deliberada pelo regimento geral da UFAC, considerando a peculiaridade do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Zona rural, com o objetivo de estender a formação aos professores leigos. O Plano de Trabalho da UFAC para o curso PROFIR, zona rural, definiu um projeto e coube à gestão de cada curso a inclusão, em seu programa de formação, das peculiaridades do currículo a ser oferecido aos professores da zona rural. Foram realizadas ações formativas em amplos intervalos de oferta e a formação e/ou habilitação se deu em serviço, nas áreas em que houver vagas, como afirmou um professor que sempre trabalhou com as primeiras séries do ensino fundamental, formado no PROFIR.

Outro curso que, apesar de ser oferecido no espaço urbano, atende profissionais da educação e comunidade, entre eles os professores da escola do campo e, em sua grande maioria, os docentes de escolas do espaço rural de fácil acesso, é o do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desde 2007, em parceria com as universidades federais, o curso oferece formação em nível superior a distância: a) graduação de pedagogia, administração, artes visuais, teatro e música e b) pós-graduação e aperfeiçoamento profissional.

Entre os anos de 2000 e 2011, o estado do Acre mudou o quadro de qualificação dos seus professores, embora muito ainda precise ser feito, principalmente em relação aos professores leigos das áreas rurais do estado, os quais não têm acesso aos programas e projetos de formação acadêmica, sobretudo, em razão do distanciamento geográfico existente na região amazônica acreana. No

entanto, pelo fato de muitos professores terem idade avançada e/ou estarem em processo de aposentadoria, o Vale do Juruá, por exemplo, ficou sem esses profissionais formados e, novamente, o quadro de profissionais da educação foi preenchido por docentes com formação de nível médio (formação integral, em sua maioria), ou seja, a escola do campo se faz, ainda, com professores que não dispõem de conhecimento pedagógicos para o início da carreira de docente.

Em dezembro de 2013, novos cursos foram oferecidos às escolas rurais do estado, entre eles o curso PARFOR, financiado pelo governo federal em parceria com o estado e os municípios. É um programa que tem reunido grande grupo de profissionais na formação inicial, nos vários municípios do Acre. Na região do Vale do Juruá, especificamente no Alto Juruá, as turmas do PARFOR foram assim distribuídas no ano de 2013: duas turmas do curso de pedagogia, no município de Marechal Thaumaturgo; uma turma de pedagogia, no município de Porto Walter; oito turmas no município de Cruzeiro do Sul, sendo cinco no curso de pedagogia, uma no curso de letras vernáculas, uma no curso de biologia (licenciatura) e uma no curso de história. O município de Cruzeiro do Sul atende em suas turmas os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e Guajará (AM). No ano de 2015, foram matriculados cursistas para uma turma de história no curso PARFOR, com perspectiva de início no ano de 2016.

Observamos que os cursos de formação inicial e continuada para os professores das escolas do campo oferecidos pela federação, em parceria com os estados e municípios, concentram ações em períodos específicos e são descontínuos na sua oferta, o que nem sempre atende às necessidades dos sujeitos professores, que são exigidos acerca das demandas da escolarização da/na escola do campo, conforme programa a SEMED, no caso da escola do campo no município de Cruzeiro do Sul.

3.5 O SISTEMA DE ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – SEMED

Para melhor compreensão do oferecimento da educação escolar nos espaços rurais acreanos e, especificamente, na escola do campo, foco central da pesquisa, buscamos, neste subcapítulo, demonstrar como é organizada a funcionalidade da

escola, tendo como base o sistema de escolarização implementado pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação nas escolas do campo. Os dados foram reunidos na SEMED a partir de informações dos profissionais que fazem parte da gestão escolar do campo no município, assim como a partir de documentos oficiais produzidos na secretaria.

Sabemos que a história da educação de áreas rurais na Amazônia é constituída por um extenso e contraditório percurso, com precária adoção de políticas públicas voltadas para a construção social da escola e a formação e a prática dos professores. A Secretaria Estadual de Educação foi responsável, durante muitos anos, pela educação escolar em todo o Acre, sendo que os municípios seguiam integralmente o sistema adotado para a educação escolar do estado como um todo.

O sistema educacional, no que concerne à organização e à funcionalidade das instituições escolares, até pouco tempo, tratava as escolas rurais e urbanas com as mesmas exigências, sem, contudo, atentar para as particularidades regionais. Não havia políticas efetivas que buscassem a melhoria da educação no espaço rural, que defendessem uma educação escolar de qualidade e primassem pela sobrevivência dos valores sociais locais, da linguagem e da cultura dessas comunidades.

Os governos federal, estadual e municipal não dispunham de informações precisas ou análises sobre os resultados da educação ou a implementação dos projetos educacionais até então delineados. A educação escolar era – e ainda é – vista a partir de um olhar homogeneizado, sem percepção das desconexões que marcaram e marcam a educação escolar e a formação dos professores para atuarem nesses espaços amazônicos, embora no passado tal aspecto tenha sido mais acentuado.

A partir de 2000, percebemos a existência de estudos e movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade e nela se destacam a defesa da escola e da educação escolar do campo construída na perspectiva dos movimentos sociais do campo, instrumento de luta e resistência da população das áreas rurais, especialmente das lutas fundiárias, o que culminou na construção de propostas de educação do campo que atendessem à realidade local em níveis federal, estadual e municipal.

No município de Cruzeiro do Sul, a Secretaria Municipal de Ensino – antes SME e, hoje, SEMED – foi criada apenas em 1978 e somente em 1980 iniciou os trabalhos como instituição municipal de ensino. No dia 28 de dezembro de 2001, por meio da Lei 302, foi instituído o chamado Sistema Municipal de Ensino, que passou a gerenciar as escolas rurais e urbanas do Vale do Juruá (CZS, 2003, p. 6). No que se refere às modalidades de ensino oferecidas, compreendendo a necessidade e obedecendo ao que preconizam a Constituição de 1988 e a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.364/96) sobre o direito social à educação, a SEMED estabeleceu em suas orientações “que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, busca oferecer ao povo do campo uma educação pautada no direito à igualdade e à qualidade” (CZS/SEMED, 2014). O número de escolas rurais no município é significativamente maior que o de escolas urbanas, no entanto, o tratamento dispensado a essas escolas é inversamente proporcional.

A LDB, no que se refere à organização e à funcionalidade da educação escolar e dos sistemas de ensino, define que:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
 § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
 § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Assim, de acordo com o exposto legalmente e em regime de colaboração, a SEMED se inseriu no processo de municipalização da educação infantil e das séries iniciais, no ano de 2013 para início em 2014, nas áreas rural e urbana do município.

Na educação infantil especialmente, conforme expõem os gestores, houve aumento significativo de oferta do ensino com ampliação do número de escolas em 2014. Essa iniciativa totalizou o atendimento a mais de quatro mil crianças. A construção de novas escolas infantis e a reforma de outras estão sendo planejadas para o ano de 2015, visto que esse nível de ensino, na escola pública, passou a ser de total responsabilidade do município. O impasse observado nesse aspecto, ainda não superado entre estado e município, é a questão da contratação dos professores. Por enquanto, a permuta entre os parceiros foi a alternativa encontrada pelas instituições escolares.

O município de Cruzeiro do Sul possui 80.953 habitantes (IBGE, 2014),

abrigoando em sua rede municipal um total de 11.026 matrículas; dessas, 7320 são da zona rural e 3706 da zona urbana (INEP, 2014). A SEMED administra 118 escolas, sendo 55 na zona rural, 43 na área urbana, além das 20 instituições voltadas à educação infantil (CZS/SEMED, 2014). No ano de 2015, o número de escolas na área rural subiu para 60.

Sabemos que a educação é um direito garantido a todo cidadão (crianças, jovens e adultos), sendo um princípio constitucional referendado em todos os documentos de cada município, no entanto, não há a garantia de fato do acesso a esse direito, pois ainda existem muitas crianças e adolescentes sem ou com pouca escolarização e muitos deles fora da escola. Muitos alunos da zona urbana, mas especialmente os que moram na zona rural do Acre, precisam ainda superar inúmeras dificuldades para ter acesso ao conhecimento escolar sistematizado, como percorrer longas distâncias a pé, de barco ou de ônibus, em situações precárias de atendimento.

Os sujeitos da floresta acreana, ribeirinhos ou não, que moram afastados dos centros urbanos na região, convivem com a precariedade de serviços sociais, como o saneamento básico, poucas possibilidades de ascensão escolar, o que ainda gera alto índice de analfabetismo e/ou baixa escolarização da população rural. A SEE oferece vários níveis e modalidades de ensino que se estendem a todos os municípios do Acre, com pouca parceria entre as secretarias municipais no que se refere a programas e projetos próprios de escolarização. Na educação básica do estado do Acre, um dos maiores problemas enfrentados para a universalização do ensino é a dificuldade de acesso às escolas para alunos e professores de áreas rurais.

Em 20 de agosto de 2014, aconteceu um encontro para discutir a campanha “Fora da escola não pode!”, na cidade de Cruzeiro do Sul, o qual foi promovido pelo UNICEF e apresentou os dados do censo demográfico elaborado pelo IBGE. O evento fez parte das discussões do 1º Encontro do Ciclo de Seminários promovido pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que busca contribuir para a reversão do quadro de exclusão escolar. O encontro teve como participantes gestores, coordenadores, técnicos em gestão e secretários de educação dos municípios do Acre. A discussão foi iniciada com a exposição de dados preocupantes, conforme as informações do IBGE: “o Acre tem 35 mil crianças e

adolescentes, na faixa etária de quatro a 17 anos, que estão fora da sala de aula” (UNDIME, 2014).

QUADRO 5 - CRIANÇAS E ADOLESCENTES FORA DA ESCOLA NO ACRE

ESTADO/CIDADES	ALUNOS FORA DA ESCOLA (4 A 17 ANOS)	PORCENTAGEM*	OBSERVAÇÕES
Acre	35.000		
Acrelândia	672	16,3%	
Assis Brasil	439	22,4%	
Brasiléia	1.255	18,8%	
Bujari	442	16%	
Capixaba	467	15,1%	
Cruzeiro do Sul	2.974	11,2%	51% de negros 50,2% do sexo feminino 45,7% são da zona rural
Epitaciolândia	586	12,3%	
Feijó	2.790	23,1%	
Jordão	951	33,6%	
Mâncio Lima	578	10,5%	
Manoel Urbano	853	29,5%	
Marechal Thaumaturgo	1017	16,6%	
Plácido de Castro	722	12,7%	
Porto Walter	643	16,2%	
Rio Branco	10.350	10,9%	
Rodrigues Alves	570	10%	

FONTE: UNDIME, 2014.

* Porcentagem em relação ao número de crianças matriculadas.

A constatação de que boa parte das crianças e dos adolescentes do Acre está fora da escola contraria o que é informado pelas secretarias de educação, as quais afirmam que vêm desenvolvendo estratégias para garantir a inclusão de todos os alunos na escola. Essa campanha tem sua importância no sentido de buscar o acesso à educação escolar, mas sabemos também que a permanência do aluno na escola e a qualidade da educação escolar oferecida são aspectos que precisam ser mais amplamente discutidos no estado.

De acordo com o vice-presidente da UNDIME, “atualmente 250 mil crianças e adolescentes frequentam as escolas do Acre; relacionado a esse número, o Acre possui 14% dessa classe sem frequentar a escola” (UNDIME, 2014). Ainda existem muitos alunos fora da escola, nos vários níveis e modalidades de ensino, conforme dados do UNICEF. Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do estado do Acre, contabiliza um total de 2974 crianças e adolescentes, na faixa etária de quatro a 17

anos, que estão fora da escola, o que corresponde a 11,2% do total de crianças que estão estudando nessa mesma faixa etária. Desses, 51% são negros, 50,2% são do sexo feminino e 45,7% são da zona rural (UNDIME/UNICEF, 2014).

Quando direcionamos o olhar para os municípios, percebemos que o percentual de crianças fora da escola é ainda bastante elevado; como exemplo, Cruzeiro do Sul, lócus da pesquisa, possui 34% das crianças e dos adolescentes da zona rural fora da escola, segundo dados do UNICEF de 2014, divulgados na primeira reunião da UNDIME no município.

Um aspecto que é pouco estudado e preocupante quanto à questão da oferta da escolarização nas zonas rurais é o fechamento das pequenas escolas. Percebe-se que há uma diminuição do número de escolas na área rural do Acre, especialmente quando nos referimos às escolas municipais.

3.5.1 Sistema Regional Educacional (Nucleação)

Embora em partes do Brasil já existisse o sistema de nucleação rural, que visa o melhor atendimento a demandas educacionais das áreas rurais, somente no ano de 2003 foi criado em Cruzeiro do Sul o sistema que, atualmente, é denominado Regional Educacional (Nucleação).

O sistema de Nucleação, que perdurou de 2003 a 2008, dividiu a zona rural em núcleos para assessoramento pedagógico e administrativo das escolas do 1º ao 5º ano, multisseriadas na sua maioria. Núcleo 1: agrupou 14 escolas, Nucleação Rio Juruá e Rio Valparaíso; Núcleo 2: agrupou 12 escolas, Nucleação Juruá-Mirim; Núcleo 3: agrupou 17 escolas, Nucleação BR 364; Núcleo 4: agrupou 22 escolas, Nucleação BR 307. Cada núcleo tinha uma escola polo onde eram gerados todos os dados das escolas nucleadas e na qual havia uma equipe gestora que respondia pelas escolas: um diretor, um coordenador pedagógico e um secretário escolar.

No ano de 2009, a educação do campo/rural deixou de ser sistema de nucleação e passou a ser dividida em quatro regionais educacionais: Regional Educacional do Juruá-Mirim, Regional Educacional do Juruá Valparaíso, Regional Educacional BR 307 e Regional Educacional BR 364.

Atualmente, o município de Cruzeiro do Sul usa o Sistema Regional Educacional, com atendimento pedagógico e administrativo por equipe e com gestão que funciona à distância. Para atender a educação do campo/rural, a SEMED

trabalha com equipes, como mostra o organograma apresentado na figura 6.

A Equipe de Coordenação da SEMED-Rural, que tem as funções de formação, apoio pedagógico e suporte, está sediada na SEMED de Cruzeiro do Sul e assessora as cinco equipes das regionais educacionais, assim como colabora na formação continuada dos professores rurais, papel também dos gestores de regional.

Cada regional conta com uma equipe gestora formada por três profissionais: um gestor, um coordenador pedagógico e um coordenador administrativo. Somente uma nucleação tem apenas dois membros. No total, no ano de 2014, havia na gestão das regionais catorze professores formados na educação superior nas áreas de: pedagogia (5), matemática (1), ciências biológicas (2), letras (3) e especialidades (3). A grande maioria dos gestores das regionais participou de programas especiais de formação de professores, entre eles o PROFIR (2006-2011). Cada membro da equipe de gestão tem entre um e dez anos de experiência na área educacional.

3.5.2 Regional Educacional: a gestão escolar

O sistema de gestão da secretaria municipal de educação de Cruzeiro do Sul é normatizado pela Lei municipal n. 539/2010, de 28 de junho de 2010, a qual “estabelece a Gestão Democrática do Sistema Municipal de Ensino”. A referida lei é fundamentada nos princípios contidos no inciso IV do artigo 206 da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, e nos artigos 14 e 15 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Escola Neuza Bernardino de Souza, lócus da presente pesquisa, se enquadra na categoria Unidade Escolar tipo B (101 a 250 alunos), pois possui uma clientela de 178 alunos, em turmas seriadas e multisseriadas. O artigo 19 da referida Lei de Gestão Municipal (CZS, 2010, p. 7) estabelece que a instituição escolar que possuir 100 alunos ou mais tem direito a gestão escolar na própria instituição, caso contrário, pode ser gestada por um grupo de coordenadores educacionais da SEMED, que são os responsáveis pelo gerenciamento de um grupo de escolas que não atendem ao normatizado na lei de gestão municipal.

No entanto, o capítulo IV, artigo 35, da Lei de Gestão Municipal descreve que a educação do campo funcionará na forma de regional educacional, com a composição assim discriminada:

a) REGIONAL EDUCACIONAL DO JURUÁ-MIRIM: composta pelas escolas municipais localizadas no rio Juruá-Mirim; b) REGIONAL EDUCACIONAL JURUÁ VALPARAÍSO: composta pelas escolas municipais do rio Juruá e Valparaíso; c) REGIONAL EDUCACIONAL DA BR 307: composta pelas escolas municipais da BR 307, Ramal da Buritirana, estrada do Deracre, e dos Badejos, excluída a escola 17 de Novembro; d) REGIONAL EDUCACIONAL DA BR 364: composta pelas escolas municipais da BR 364, do rio Lagoinha, do rio Campinas, rio Croa e dos ramais que compõem o projeto de assentamento Santa Luzia, excluída a escola Renato Braga.

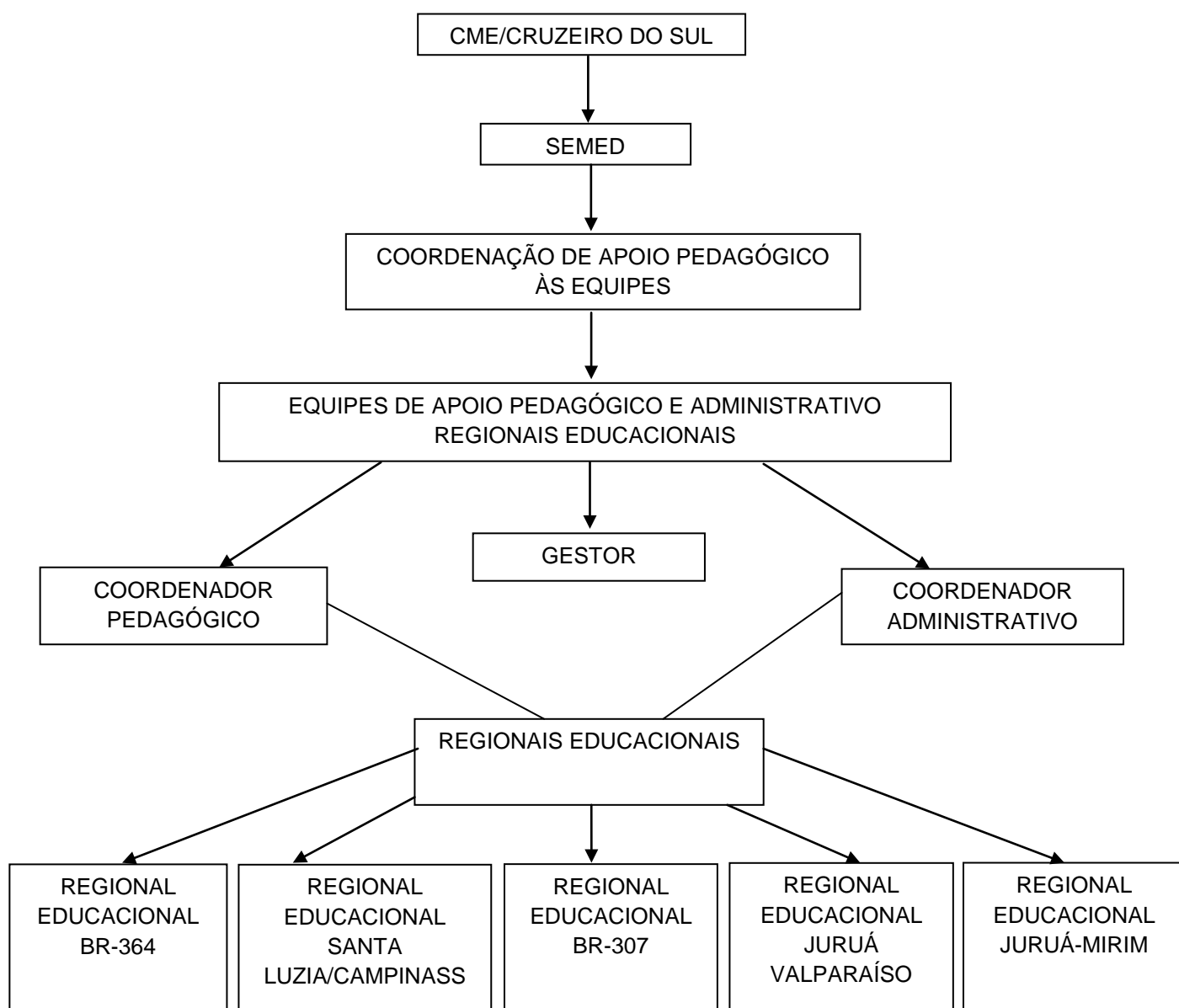
Vale ressaltarmos que o sistema de regionais apresentado na Lei de Gestão Municipal (CZS, 2010) foi subdividido no ano de 2011, conforme mostra o quadro 6. O modelo se configura como um sistema de nucleação escolar, que a SEMED denomina de regionais educacionais. Em nenhum momento a lei normatiza que a gestão das escolas rurais se dará à distância. Afirma-se apenas que “cada Nucleação Educacional terá uma equipe pedagógica gestora, composta por um diretor, um coordenador de ensino e um coordenador administrativo” (artigo 36). Nos parágrafos 1º e 2º, acrescenta-se que “nas nucleações educacionais a equipe pedagógica gestora será indicada pela SEMED e o secretário de educação indicará o diretor e este indicará os demais membros da equipe”.

O sistema de regionais (Nucleação) tem significado o fechamento de muitas pequenas escolas nos espaços rurais. A comunidade esperava o melhoramento das ações centradas em uma escola maior, com melhores condições de funcionamento. Entretanto, a continuação da gestão centralizada na cidade, a não otimização da educação no lugar “frustrou” os sujeitos rurais ribeirinhos, conforme dados colhidos durante o período da pesquisa entre os atores da Comunidade Simpatia.

A política de nucleação de escolas rurais reuniu os alunos em uma escola, mas as demais ações necessárias ao bom funcionamento da instituição rural permanecem as mesmas. Centralizou-se a escola, todavia, a melhoria das condições de funcionamento e a formação dos professores não se centraram na escola, mas foram mantidas fora dela, ou seja, no sistema que a criou. Nesse sentido, podemos afirmar que não houve uma ressignificação da escola do campo/rural a partir das políticas de regional educacional (Nucleação), como esclareceremos em capítulos posteriores, pois há uma falta de diálogo entre as instâncias federal, estadual e municipal, as quais deveriam prover a educação básica de qualidade no espaço rural.

No modelo utilizado pela SEMED, cada equipe gestora produz, em conjunto com a coordenação de ensino da secretaria, um plano de trabalho a ser desenvolvido a cada ano, conforme as necessidades reais da função exercida. De acordo com o organograma (FIGURA 6), as equipes de profissionais das instituições de ensino fundamental devem ser compostas por um gestor, um coordenador de ensino e/ou pedagógico, um coordenador administrativo, professores e demais profissionais de apoio.

FIGURA 6 - SISTEMA REGIONAL EDUCACIONAL DE CRUZEIRO DO SUL



FONTE: PPP/SEMED/CZS, 2014.

A gestão da grande maioria das escolas rurais é realizada à distância, ou seja, na sede da SEMED em Cruzeiro do Sul, com registro de participação dos membros da escola da zona rural no conselho escolar da instituição. Quem gerencia o grupo de escolas é o diretor da regional, juntamente com o coordenador de ensino e o coordenador administrativo, que, durante todo o ano letivo, tem a função de assessorar as instituições escolares da/na zona rural e realizar formação continuada

nas escolas, conforme o calendário escolar.

Segundo os coordenadores da educação rural, que têm o objetivo de oferecer suporte administrativo e pedagógico aos professores, entre as funções realizadas, quando presentes nas escolas em visitas mensais, estão planejamento, reuniões na comunidade para detectar problemas e/ou dificuldades que, porventura, possam prejudicar o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, assim como solucioná-los dentro das suas especificidades. Nem sempre a execução das ações é possível como planejado e os motivos são as muitas atribuições dos gestores das escolas rurais, as dificuldades de traslado com a seca dos rios, a falta de suporte administrativo, entre outros.

A SEMED orienta que a equipe de gestão rural permaneça 15 dias na sede e 15 dias em visita às escolas rurais. No entanto, há um grande número de escolas sob a responsabilidade de cada grupo da regional (um diretor, um coordenador administrativo e um coordenador de ensino). Cada regional tem entre dez e 14 escolas para gestar, o que é praticamente inviável.

Um professor sintetiza o que é gestar a educação rural à distância quando afirma que:

[...] agora são 14 escolas em 15 dias para o diretor dessa nucleação. Cobramos do diretor, mas sabemos que ele não tem tempo, precisa de muito mais tempo. [...] Precisam de mais tempo para atender. Essa escola é a maior, tinha que ter tudo de uma gestão aqui: coordenador pedagógico, coordenador de ensino e diretor. Aqui tem muitos alunos. Vamos ver quando a escola for construída, vamos fazer cobrança pra ele (S2).

A comunidade escolar sabe das dificuldades no assessoramento à escola rural e das necessidades reais de cada escola. O tempo gasto para esses profissionais chegarem às escolas de difícil e difícilíssimo acesso varia de horas a dias. As equipes são responsáveis por toda a documentação da escola e por toda a dinâmica da instituição, como o planejamento e o assessoramento técnico e didático-pedagógico, ainda que à distância.

A dependência administrativa, pedagógica e financeira das instituições rurais, mesmo tendo o número mínimo de alunos, se mostra como um dos principais entraves na organização e na funcionalidade da escola no espaço rural. A gestão escolar e os suportes pedagógicos centralizados na cidade refletem na morosidade

das ações de gestão nas escolas rurais do Vale do Juruá, no município de Cruzeiro do Sul.

QUADRO 6 - TURMAS DA REGIONAL EDUCACIONAL DO ACRE

REGIONAIS	Nº DE ESCOLAS	NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO											TOTAL SÉRIE/ANO/ TURMA	TURMAS MULTISSERIADAS
		EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL									EJ A		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
REGIONAL EDUCACIONAL BR 364	13	05	1 3	1 3	1 3	1 2	1 3	0 1	0 1	0 1	0 1	01	74	13
REGIONAL EDUCACIONAL SANTA LUZIA/CAMPINAS	10	05	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	0 6	0 3	0 4	0 1	07	77	28
REGIONAL EDUCACIONAL JURUÁ-MIRIM	12	01	1 1	1 2	1 2	1 2	1 1	0 2	0 1	0 2	0 1	01	65	14
REGIONAL EDUCACIONAL JURUÁ VALPARAÍSO	12	04	1 2	1 2	1 1	1 2	1 2	0 6	0 4	0 4	0 2	01	80	17
REGIONAL EDUCACIONAL BR 307	13 + 1 anexo	04	1 2	1 3	1 2	1 2	1 2	0 1	0 1	0 1	0 2	04	74	13
TOTAL	60	19	5 8	6 0	5 8	5 8	5 8	1 6	1 0	1 2	0 7	14	370	85
		370 SÉRIES/ANOS/TURMAS NA ESCOLA RURAL 2015												

FONTE: CZS, 2015.

A zona rural do município de Cruzeiro do Sul tem escolas nos mais diversos espaços. Como exposto anteriormente, a educação do campo/rural é organizada em regionais educacionais estruturadas para atender os diversos níveis, modalidades e programas de ensino, em escolas seriadas, multisseriadas e programas especiais de escolarização. As regionais atendem as áreas ribeirinhas/igarapés (2), as rodovias (3), projetos de assentamento, polos agroflorestais e ramais, cuja clientela são os filhos de produtores rurais, os próprios produtores rurais, assentados, extrativistas e pescadores.

Os aspectos da funcionalidade da gestão escolar a partir das regionais serão posteriormente discutidos neste trabalho, a partir do olhar dos sujeitos da escola do

campo, entrevistados durante a pesquisa, assim como mediante as observações realizadas nos longos períodos em que permanecemos na escola e na comunidade.

CAPÍTULO 4

CONSTRUÇÃO DO PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

4.1 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO

A construção do conhecimento científico requer do pesquisador uma investigação pautada em aspectos metódicos e sistemáticos, com escolhas teórico-metodológicas que possibilitem construir os instrumentos e as estratégias para todo o processo de investigação. Sendo assim, os caminhos traçados e percorridos para a produção deste trabalho foram conduzidos por pistas empíricas e conceituais advindas da vivência e da experiência da pesquisadora com o tema e das entrevistas e dos registros da realidade dos sujeitos – lida, relida, codificada e decodificada, interpretada e reinterpretada à luz dos dados obtidos e produzidos durante a investigação.

A pesquisa foi dirigida para o estudo da identidade formativa profissional dos professores ribeirinhos da escola rural, considerando-se que o conhecimento sobre o assunto fornece subsídios para melhor compreensão sobre o processo de escolarização e formação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no estudo, a partir da realidade investigada. Abordamos a escola como lugar de construção social, de escolarização e de formação docente, tendo, neste caso, a prática profissional como um dos principais aspectos da formação dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a proposta de trabalho apresenta a seguinte questão central: como o docente se constitui professor na escola do campo, na área rural ribeirinha do Vale do Juruá, a partir das relações culturais existentes nesse lugar? Tendo em vista tal problemática, levantamos novas questões que possibilitaram melhor reflexão e análise do nosso objeto de estudo. Inicialmente, buscamos compreender o lugar, a escola e a comunidade. Assim, algumas questões foram delineadas: qual é a realidade educativa da escola na comunidade? Qual(is) a(s) especificidade(s) da escola, como funciona e como se organiza no seu cotidiano? A escola é um ambiente formativo para os professores e os alunos? Que elementos demonstram a escola como espaço de construção social? Quais elementos apontam possibilidades

de reinvenção da escola para as populações do campo? Quem são e como se formam os professores que atuam na escola ribeirinha? Que relações afetam a construção da identidade profissional dos professores? Que estratégias, mecanismos de enfrentamento e/ou de resistência são cultivados na comunidade e na escola para proteger e possibilitar a afirmação identitária do professor da escola ribeirinha?

Buscando responder as questões levantadas, traçamos alguns objetivos de pesquisa. O objetivo central foi analisar como o docente se constitui professor nas escolas do campo, na área rural ribeirinha do Vale do Juruá, a partir das relações culturais existentes nesse lugar. Objetivou-se compreender as relações que se estabelecem na/com a escola e fora dela a partir do processo de escolarização e formação que culmina na construção identitária do profissional da educação.

Para concretização do objetivo geral da pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar como se estrutura e se normatiza a escola rural ribeirinha na direção de se constituir como lugar/espço formativo e de construção social para professores e alunos, a partir do seu cotidiano escolar; investigar em que contexto acontecem as formações e a relação dessas formações com a prática social escolar da comunidade; analisar as marcas e os elementos que definem as identidades do professor rural ribeirinho; identificar as relações que impedem ou entravam a formação e a construção identitária profissional na/para a escola rural ribeirinha; analisar como os docentes da escola rural ribeirinha percebem e lidam com situações de preconceito e discriminação no espaço da comunidade e fora dela.

A partir do resultado desse grupo de objetivos e questões de estudo que derivam da problemática e, com ênfase na fala dos professores, foi possível analisarmos também como os docentes da escola rural ribeirinha percebem e lidam com situações de preconceito e discriminação no espaço da comunidade e fora dela, tema de constante presença na fala dos sujeitos entrevistados.

A investigação foi realizada em quatro etapas: pesquisa exploratória, na qual buscamos os primeiros dados para a delimitação do estudo; trabalho de campo por meio de observação participante; estudo documental; trabalho de campo por meio de entrevistas. As etapas nos permitiram compor este relatório, que se apresenta mesclado pelas falas dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltarmos que as etapas

foram realizadas sucessivamente, alternando-se os procedimentos, conforme a necessidade de percurso e fruição dos dados produzidos durante o estudo.

O processo investigatório teve início em 2012, na disciplina Seminário de pesquisa I e II, quando, como atividade prática, planejamos uma análise exploratória para conhecer melhor o espaço lócus do nosso estudo científico. A intenção inicial era estudar todas as escolas rurais ribeirinhas do Alto Juruá, mas, considerando o quão distantes são as escolas umas das outras e a extensão do leito do rio Juruá, na imensidão que é a floresta acreana e amazônica, optamos por investigar apenas uma escola da rede municipal de ensino.

Durante o exame exploratório, primeira fase da pesquisa, percebemos também que, para atender as escolas ribeirinhas, a Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul as divide em cinco regionais educacionais, classificando-as em regiões de fácil ou difícil acesso. Nesse sentido, demarcamos o espaço da pesquisa, centrando-nos na Regional Educacional Rural Juruá Valparaíso, no Seringal Simpatia, região tida como de difícil acesso. Delimitando um pouco mais o espaço da pesquisa, e com a intenção de realizar um estudo de natureza etnográfica, escolhemos para análise a comunidade rural ribeirinha denominada Comunidade Simpatia e suas respectivas comunidades circunvizinhas (povoados), cujo acesso se dá exclusivamente pelo rio Juruá.

A escolha do lugar foi definida pelas seguintes condições e critérios: (a) ter a maior escola em número de alunos da zona rural ribeirinha do município; (b) possuir a maioria dos níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, programas de EJA e programa Asas da Florestania); (c) ter salas multisseriadas; (d) ter condições de acesso tanto nos períodos de cheia quanto nos períodos de vazante.

Ainda durante o estudo exploratório, constatamos que os sujeitos da pesquisa, os quais, inicialmente, seriam os professores que cursaram o programa de formação especial para a zona rural, o PROFIR/2011, não se encontravam mais nas escolas rurais do município, na sua totalidade. Na escola a ser pesquisada, apenas três professores permanecem exercendo a função docente, dois deles eram coordenadores em 2014, esperando a aposentadoria.

A maioria dos professores, atualmente, acadêmicos do PROFIR, conforme informações dos coordenadores, ou estão aposentados ou se mudaram para a

cidade. Os poucos que permaneceram nos seringais atuam na gestão da escola rural, nas funções de coordenadores pedagógicos ou de ensino, coordenadores administrativos ou gestores, na forma presencial ou à distância.

Desse modo, constando que a escola ribeirinha mantém em seu quadro professores leigos, ajustamos o foco da investigação, direcionando a pesquisa para a construção identitária profissional dos professores da escola selecionada, envolvendo os professores que se formaram no programa PROFIR, mas também os professores leigos da instituição.

No momento de apresentação inicial do projeto de tese à escola e à comunidade, quando igualmente iniciamos os registros no caderno de campo, usamos uma metodologia de construção conjunta de um código de ética, cujo objetivo era manter vínculo e convivência compartilhada e bom entendimento sobre a investigação a ser desenvolvida – o que felizmente aconteceu.

Para a concretização da pesquisa, foram planejadas e executadas viagens à cidade e à comunidade, no período de 2012 a 2015, com períodos de permanência no lugar, que variaram de 15 a 30 dias. Assim, no ano de 2012, realizamos a pesquisa exploratória na SEMED de Cruzeiro do Sul. Nos anos de 2013, 2014 e 2015, nos diversos períodos de permanência na comunidade, presenciamos e experimentamos a vivência no lugar. Outros encontros informais e de conversas foram realizados no município de Porto Walter e Cruzeiro do Sul, cidades mais próximas da comunidade, com professores que cursam o PARFOR.

Estabelecemos maior aproximação com os moradores da comunidade, com os professores e demais sujeitos que atuam no cotidiano da escola e que contribuem para a construção da escola no seu lugar. Durante os momentos em que permanecemos na comunidade, aproveitamos para realizar observações, entrevistas e fotografar situações do cotidiano e as paisagens do lugar.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa e, dentro dela, a pesquisa do tipo etnográfico como embasamento metodológico, tendo como fundamento teórico os estudos de Garcia (2001), Geertz (1989, 2008); Rockwell (1987, 1995), Ezpeleta e Rockwell (1989), André (2005), Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

Considerando-se o objeto de investigação da tese, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais indicada, pois envolve a complexidade das relações humanas, que se manifestam em ações de diferentes variáveis “agindo e interagindo ao mesmo tempo” (ANDRÉ, 2005, p. 5). As ações foram investigadas no ambiente natural e habitual dos sujeitos, no qual procuramos saber as circunstâncias históricas e os movimentos do/no lugar: a vida, as relações sociais e a educação escolar. Esse ambiente natural também foi a fonte direta de produção de dados, sendo a pesquisadora o instrumento-chave para a concretização do estudo.

Compreendemos que a abordagem qualitativa é a mais indicada por haver uma intrínseca e dinâmica relação entre o mundo rural real (mundo objetivo) e os sujeitos rurais ribeirinhos (subjetividade do sujeito), que nem sempre pode ser traduzida em números. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos estão em forma de palavras ou imagens. Os autores enfatizam que “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo”.

O caminho escolhido para a pesquisa foi o estudo de caso etnográfico. Trata-se de um caso em particular que reflete o “retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (ANDRÉ, 1995, p. 55). Segundo Ludke e André (1986, p. 17-20), o estudo de caso examina uma situação singular, a qual apresenta características básicas.

Os estudos de caso visam à descoberta;
 Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;
 Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
 Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
 Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
 Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
 Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo de caso etnográfico resulta em análise densa, profunda e detalhada da realidade de uma comunidade e de uma escola rural ribeirinha, na complexidade da situação vivida e nos aspectos envolvidos, levando-

se em consideração as relações do/com o lugar e sua compreensão como um todo. A escolha recaiu sobre a escola rural ribeirinha Neuza Bernardino de Souza e um grupo particular de professores que atuam diretamente na instituição escolar.

Utilizamos, portanto, a etnografia no contexto sociocultural do processo educacional de um grupo específico – os sujeitos rurais ribeirinhos do Vale do Juruá –, em sua situação natural, e buscamos uma compreensão a partir da experiência específica dos sujeitos na comunidade e fora dela, ressaltando os aspectos subjetivos do comportamento dos sujeitos e as interações sociais presentes no cotidiano da comunidade escolar, mas assumindo que a situação particular expressa determinações de ordem estruturante.

Destacamos a importância da escolha da etnografia como opção teórico-metodológica, a qual permite estudos sobre a cultura a partir dos recursos e das estratégias que proporcionam ao pesquisador melhor compreensão do objeto de estudo, por exemplo, as estruturas organizacionais e de funcionalidade, as relações sociais do/no lugar, assim como o contato direto com os sujeitos e as situações. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 35), “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria”.

Destarte, a etnografia não foi utilizada no presente trabalho nos termos de uma “pesquisa etnográfica”, a qual, segundo Ludke e André (1986, p. 13-14), “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, mas como um estudo direcionado às questões de educação escolar e formação docente, que não se limita somente ao ambiente da escola, estendendo-se às inter-relações existentes entre a escola, seu entorno e os promotores da instituição. Nesse contexto, de acordo com André (1995, p. 28), “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

A etnografia é definida por Geertz (1989, p. 17) como “ciência da descrição cultural”. O autor afirma que “fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989, p. 20).

Esse tipo de estudo nos permitiu “documentar o não documentado” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989), identificando os significados a partir da fala e do comportamento dos sujeitos da escola e do jeito como esses se organizam e se inter-relacionam nos espaços, considerando os olhares, os gestos, a voz das pessoas da comunidade, sempre buscando relacioná-los aos aspectos da construção identitária do ser professor e do fazer educação escolar nos espaços rurais. Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 45) comentam ser “possível realizar um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade”.

A perspectiva de uma abordagem etnográfica é a tentativa de retratar a escola no meio rural, seu cotidiano, as formas escolares, a formação e escolarização, o constituir-se aluno e/ou professor no lugar, ou seja, as inter-relações que se (des)constroem no dia a dia da instituição escolar ribeirinha. Buscamos, portanto, realizar um estudo da etnografia escolar identificando os processos que acontecem dentro da escola (GARCIA, 2001) e as relações advindas da/para a escola nas dimensões socioculturais, institucionais e políticas que englobam a vida escolar dos sujeitos envolvidos no estudo.

Para Geertz (2008, p. 15), a etnografia é uma descrição densa e interpretativa e somente o sujeito é capaz de interpretar sua própria cultura. Assim:

[...] há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.

A partir do estudo de caso etnográfico, nos fundamentamos no paradigma descritivo e interpretativo. Centramo-nos na descrição, no relato detalhado do fenômeno e na complexidade envolvente para que houvesse uma interação e um diálogo com os dados produzidos. Desse modo, a interpretação teve como base os dados empíricos da pesquisa, apresentados na realidade social da escola e do povoado.

Na posse dos primeiros dados sobre a escola e os sujeitos da pesquisa, nos dedicamos ao estudo bibliográfico, ao estudo documental (terceira fase da pesquisa) e à pesquisa de campo (segunda fase da pesquisa). Para a pesquisa de campo, optamos por realizar uma análise por meio de observações da realidade da escola e

da comunidade rural ribeirinha e por meio de entrevistas, com o intuito de compreender os processos e as relações existentes no lugar a partir do contexto escolar.

A produção dos dados proporcionou o desenvolvimento de categorias conceituais que possibilitaram a interpretação de assuntos do mundo vivido dos professores e da comunidade rural ribeirinha, ou seja, da realidade educativa e uma regra das regiões de difícil e difícilíssimo acesso na região do Alto Juruá.

Informações foram também obtidas junto às coordenadorias de educação do campo do estado e do município, que têm competências específicas nesse espaço rural, no que se refere ao oferecimento da escola e da escolarização. A SEE, através da Coordenação de Educação Rural, se faz presente na comunidade a partir do oferecimento do Programa Asas da Florestania – Ensino médio, que não possui espaço próprio e funciona de forma itinerante na igreja da comunidade. A SEMED e, especialmente, a gestão da educação escolar do campo/rural oferecem na comunidade o ensino infantil e fundamental, sendo que os alunos do 6º ao 9º ano são também oriundos do Programa Asas da Florestania – Ensino fundamental, programa estadual desenvolvido sob a responsabilidade do município.

A presente pesquisa contemplou a totalidade dos sujeitos envolvidos com a escola, ou seja, 13 professores da escola e gestores, assim distribuídos: duas coordenadoras da escola, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde, que há anos trabalham na escola e assumiram a função de coordenação em 2014, pelo fato de estarem aguardando a aposentadoria; uma professora da EJA, que trabalhou apenas em 2013 porque a escola, por falta de espaço, não ofereceu o curso em 2014; um professor da educação infantil; sete professores que atuam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; um professor que, apesar de morar na comunidade, atuou como docente em 2012 e 2013 em outras comunidades e, em 2014, retornou à escola; um professor itinerante²³, que trabalhou disciplinas em anos consecutivos, do 1º ao 3º ano na área de ciências da natureza, na primeira turma do ensino médio (2010-2012) e, atualmente (2014-2015), trabalha no ensino médio do Programa Asas da Florestania, segunda turma na comunidade, sob a responsabilidade do estado.

²³ Professor itinerante é aquele que se desloca da cidade ou de outras localidades para trabalhar periodicamente em escolas ou espaços alternativos na área rural, para o oferecimento da educação escolar, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Embora esta investigação se centre no sistema municipal de ensino, achamos relevante incluir o profissional do ensino médio em nosso estudo, haja vista ser conhecedor da comunidade e ter desenvolvido, em anos anteriores, função docente na comunidade. Foram também sujeitos da pesquisa as cinco equipes de gestores da nucleação rural, entrevistadas no conjunto da equipe; a equipe de gestores da SEMED para a área rural, que também foram entrevistados no seu conjunto; e o secretário municipal da educação.

Metodologicamente, para a produção dos dados, optamos pela observação participante, que, de acordo com May (2001, p. 177), é:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

A importância da observação se dá pelo fato de existirem muitos elementos significativos de uma pesquisa etnográfica escolar que não podem ser vistos, percebidos e ou apreendidos nas entrevistas ou na fala cotidiana dos professores. Nesse sentido, Garcia (2001, p. 79) enfatiza que “constitui-se como elemento identificador da etnografia, a produção de texto em que a riqueza e a complexidade das observações sejam preservadas no conjunto das análises feitas pelo pesquisador”. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 83), “na observação participante, as relações interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamadas ‘relações sociais’, constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o contrário”.

Tal procedimento metodológico permitiu a entrada na vivência dos sujeitos da pesquisa. Significou melhor inserção no cotidiano da realidade investigada, realizada no dia a dia da escola e da vida do povoado, nas idas e vindas do pesquisador, dos sujeitos da comunidade, dos alunos e dos professores, alcançando os momentos nas salas de aula, os processos de ensino, as práticas de alunos e professores e de outros que interagem diretamente no cotidiano da escola. Observamos também alguns episódios da formação continuada dos professores e da formação inicial de quatro professores que frequentam o PARFOR/2013, três no município de Cruzeiro do Sul e um no município de Porto Walter.

Para o registro das observações, produzimos um caderno de campo, no qual foi anotado tudo o que diz respeito às atividades de campo, inclusive as ideias, as conversas com os alunos e o pessoal da comunidade, as observações diárias, as reflexões primárias, para aproveitamento na análise e escrita desta tese.

A entrevista semiestruturada foi utilizada a fim de compreendermos o ponto de vista dos sujeitos sobre a formação e as práticas de docência dos professores no cotidiano escolar, bem como as políticas públicas destinadas à escola e aos professores. Nas entrevistas, foi incluído um número de questões abertas que consistiram em um guia para a investigação, com possibilidade de adição de aspectos, conforme assunto em questão, no diálogo com o entrevistado.

Um aspecto significativo para a análise é o fato de a grande maioria dos professores terem sido alunos e, agora, professores do ensino multisseriado, tendo experiência significativa em um ensino diferenciado, portanto, com bastante conhecimento profissional e de vida na comunidade, sabedores da realidade da instituição escolar rural ribeirinha e do lugar.

As entrevistas com os professores foram realizadas em horários subsequentes ao do seu turno de trabalho, quando o profissional residia na comunidade, e nos fins de semana, quando o professor residia em comunidades circunvizinhas. As entrevistas com os professores tiveram uma duração média de uma hora e vinte minutos. O local das entrevistas, que não podia ser a escola pela falta de espaço, foi a residência de um dos professores que, gentilmente, ofereceu o local para tanto. Com os gestores da SEMED, as entrevistas foram realizadas na própria secretaria, conforme disponibilidade dos sujeitos. Todas as entrevistas, feitas de forma individual, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas.

Utilizamos também documentos oficiais do município, da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Estadual de Educação, os quais foram fonte de pesquisa na coleta de dados e informações. Entre esses documentos estão: PPP – Projeto Político Pedagógico da SEMED/2013, Plano Municipal de Educação (2003 e 2010), relatórios finais e planilhas estatísticas escolares anuais e de gestão, quadros de lotação do município de Cruzeiro do Sul e do estado do Acre, programas de formação da SEE e da UFAC, PEFPEB, planilhas do PROFIR, PROFORMAÇÃO, PARFOR, gráficos informativos, tabelas produzidas a partir de dados e emails trocados com a SEMED.

Os documentos serviram, principalmente, para a produção dos dados da pesquisa exploratória, na qual buscamos conhecimentos sobre o lugar da investigação e as políticas públicas do Acre, de Cruzeiro do Sul e da escola. Procuramos também, em determinados momentos, estabelecer um diálogo entre os documentos e a fala dos sujeitos envolvidos e/ou responsáveis pela educação escolar em nível municipal e estadual e, conseqüentemente, da escola rural ribeirinha. Os dados empíricos foram analisados segundo sua coerência, descontinuidades e ambiguidades, buscando-se fazer relações entre condições passadas e presentes, das práticas sociais, dos discursos circulantes e das marcas desses sujeitos no contexto real.

Valemo-nos de observações e entrevistas com os professores para a construção de categorias de análise, a partir dos pontos que mais nos chamaram a atenção em seus enunciados e expressões, durante todos os encontros, as visitas realizadas na escola e as entrevistas na SEMED, com os coordenadores das regionais educacionais e o secretário de educação do município.

Na análise das informações advindas das entrevistadas, o nome dos professores e coordenadores foi substituído por siglas (S1 até S23) e as siglas B e C foram empregadas para moradores da comunidade, a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Para a apreciação das entrevistas transcritas, utilizamos como fundamentos de apoio procedimentos da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011), que compreende as ações de explicitação, sistematização e esclarecimento do conteúdo das entrevistas, com a finalidade de realizar deduções lógicas consistentes. As etapas cronológicas sugeridas pelo autor são pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Mais especificamente, a análise de conteúdo consistiu em pré-análise (preparação, transcrição e edição das entrevistas realizadas com os professores e, em seguida, com os coordenadores); “leitura flutuante” (leitura das entrevistas buscando um aprofundamento nas questões debatidas); e unidades de análise (leitura e busca de estabelecimento das unidades de análise, feitas a partir do destaque nas falas dos professores a cada questão, enfatizando sua formação e prática docente, de modo a permitir melhor compreensão dos elementos de sentido comum na fala dos professores entrevistados).

O critério para a definição das categorias foi a ênfase dada a cada resposta, a partir de temas selecionados nas entrevistas.

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Após a exploração do material e a partir dos agrupamentos dos elementos de sentido comum a todos os sujeitos, construímos os quadros sínteses, que nos permitiram a organização e a análise das categorias.

Buscando responder os objetivos propostos na pesquisa, utilizamos unidades de análise que emergiram dos dados empíricos e nos possibilitaram o estudo na teorização, tendo como temas centrais, a partir das unidades de sentido: os professores, suas experiências formativas e profissionais; o espaço de trabalho dos professores na dinâmica do cotidiano e na formação prática; o professor e a formação (inicial e continuada); a construção identitária do professor, no contexto da discriminação e do preconceito; a construção e imposição identitária no tornar-se professor da escola do campo; a inclusão excludente na escola; e a necessidade de se pensar uma pedagogia das águas.

Na exposição dos resultados, tais categorias se permeiam, retratando aspectos da realidade educacional da área rural, na Comunidade Simpatia, apontando indicadores de escolarização e formação no espaço rural, com ênfase na formação dos professores, e demonstrando as condições (des)favoráveis de trabalho e formação acadêmica no meio rural ribeirinho.

O desenvolvimento teórico e conceitual da investigação se deu continuamente durante a pesquisa e se aprofundou à medida que o projeto foi integralmente concretizado com base nas questões abordadas e na problemática da investigação. Nesse sentido, como última fase, após agrupar os trechos das entrevistas considerados pertinentes a cada categoria estabelecida, procedemos a análise e a interpretação dos dados à luz da literatura, ilustrando a análise com trechos das falas, editados nas entrevistas dos professores e coordenadores da escola rural ribeirinha do Vale do Juruá.

Os aspectos discutidos na tese estão intimamente relacionados à construção social da escola e à identidade cultural dos professores rurais ribeirinhos e

expressam a compreensão desses sujeitos no universo em que habitam, sendo essenciais ao olhar do pesquisador. Tais processos oferecem uma complexidade que merece ser analisada do ponto de vista histórico, sociocultural e político, para que possamos, de fato, obter um retrato da construção da identidade formativa dos profissionais da escola rural ribeirinha no interior da Amazônia ocidental, ou seja, para que possamos entender como se constrói a identidade formativa profissional do professor da escola do campo, no reconhecido jogo entre o que é mostrado e ocultado, entre o que é operacionalizado na escola e o que é normatizado pela SEMED.

Pretendemos também contribuir para o debate acerca da educação escolar na área rural, trazendo elementos que favoreçam o aprimoramento das questões formativas e educacionais dos sujeitos da escola do campo.

CAPÍTULO 5

NO CAMINHO DAS ÁGUAS

Neste capítulo, descrevemos os passos percorridos durante a pesquisa e a concretização da presente tese, tendo em vista a relevância da exposição dos movimentos de avanço e as limitações que caracterizam uma pesquisa com enfoque etnográfico. Os dados e informações apresentados são oriundos dos registros produzidos durante as observações, do dito e não dito nos períodos da pesquisa de campo, de fotografias dos espaços escolares e de outros espaços que serviram para enriquecer a investigação, dos encontros para socialização do conhecimento, das reuniões escolares, dos momentos de transposição didática em sala de aula, dos momentos de reunião e formação e de reflexão conjunta na orientação desta tese, enfim de toda a dinâmica escolar e da comunidade, assim como da pesquisa realizada.

5.1 AS VIAGENS E A PERMANÊNCIA NA COMUNIDADE E NA ESCOLA DO CAMPO

Com o intuito de viajar até a Comunidade Simpatia, em julho de 2013, procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul para saber se havia barcos que se locomovessem até a região do rio Juruá. Fomos surpreendidos pela informação de que os professores da Escola Neuza Bernardino de Souza, lócus da pesquisa, estavam em Cruzeiro do Sul participando de um curso de formação continuada oferecido pela SEMED. Para manter contato com os professores e já iniciando nosso trabalho de campo, nos juntamos a eles no curso de formação, que estava dividido em turmas por professores/séries/ano/modalidade: educação infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e 6º ao 9º ano (Programa Asas da Florestania).

Na sala do curso, quando questionamos sobre o traslado da comunidade para a cidade, os professores se mostraram insatisfeitos.

O professor gasta praticamente uma semana para ir e voltar e tem três dias de curso (S3).

Acho que dava para elas irem à escola no mês de agosto (S1).

Gastamos muito dinheiro para ir e para voltar. Gastamos mais horas indo e mais horas voltando do que no curso (S1).

A viagem até Cruzeiro do Sul foi custeada pelos próprios professores, dividindo as despesas com os colegas ou pagando barcos particulares. Isso é motivo de descontentamento para os docentes. O curso de formação continuada, que dura três dias, se repete, segundo os professores, em média, de duas a três vezes por ano. Informaram também que se trata do único curso, até então, frequentado pelos professores do lugar. Desde o primeiro encontro, os professores demonstraram a compreensão da necessidade de se repensar a formação docente para o meio rural. Apontaram questionamentos sobre o tempo, a duração dos cursos e a possibilidade de serem atendidos na própria comunidade.

Após o término do curso, os profissionais voltaram para sua comunidade da mesma forma que vieram, em grupos e em barcos pequenos. Alguns professores utilizaram condução própria, que comporta entre três ou quatro pessoas apenas. Ofereceram-nos transporte para a comunidade, mas dispensamos, tendo em vista o fato de que os professores aproveitam as ocasiões de ida à cidade para fazer compras, especialmente de alimentação, e assim os barcos pequenos não comportam mais passageiros.

Para chegar à Comunidade Simpatia, tínhamos três opções: seguir em voadeiras²⁴ particulares, que fazem a viagem em mais ou menos quatro horas e possibilitam o transporte de 15 quilos de bagagem por passageiro; seguir em um barco pequeno com os professores, em viagem de cerca de seis horas, deixando nossos pertences para que fossem levados em outro barco; seguir em uma baleeira²⁵, viajando, em média por 15 horas e podendo levar toda a bagagem desejada.

Pelo coordenador de ensino da Nucleação Educacional Rural Valparaíso, soubemos que um dos barqueiros que transportava os alunos da escola na Comunidade Simpatia estava na cidade, para buscar combustível na SEMED, como fazia todo mês ou a cada dois meses. O coordenador proporcionou nosso encontro com o referido barqueiro, apelidado aqui de senhor C, homem alegre e gentil. Acertamos, então, que nosso traslado até a Comunidade Simpatia seria no barco maior, a baleeira Santo Antônio, podendo levar tudo que pretendêssemos: livros, mantimentos, malas, computador e o que mais fosse necessário para permanecer

²⁴ Barco pequeno com dois motores, que transporta entre 12 e 20 pessoas e é bastante veloz.

²⁵ Barco grande que transporta mercadoria e pessoas e é mais lento em sua viagem.

por um mês na comunidade. Dispomo-nos a pagar parte do custo do combustível e combinamos o horário de partida para as seis horas da manhã.

Ainda durante o curso de formação, também orientados pela coordenadora geral das regionais, conversamos sobre hospedagem com uma professora – que, no presente trabalho, chamaremos de L –, a qual, prontamente, nos concedeu abrigo para o período em que estivéssemos na comunidade. Na localidade, não há hotéis ou qualquer outro lugar para hospedagem a não ser as casas dos moradores.

A referida professora mora com outra funcionária (servente) que, assim como ela, foi aprovada no mais recente concurso público realizado pela SEMED para trabalhar na área rural de fácil acesso, mas pela falta de pessoal aprovado para a escola da comunidade em estudo, aceitou ser deslocada para a Escola Neuza Bernardino de Souza, local de difícil acesso.

Nas conversas com L no intervalo do curso, ouvimos uma afirmação enfática: “professora, a senhora tem que levar meias, calça comprida, blusa de manga comprida, repelente e tudo mais que precisar, porque lá é um inferno de piuns²⁶ e carapanãs²⁷”. No início, não levamos em consideração o que a professora falou, primeiramente, porque já havíamos viajado por muitas comunidades que também têm mosquitos e carapanãs e, em segundo lugar, pelo fato de que a professora L estava na comunidade há apenas alguns meses. Com o passar do tempo na comunidade, porém, percebi o significado da insistência da referida professora quando afirmava repetidas vezes ao dia: “um inferno de mosquitos”.

A professora L mostrou sua pele e disse que muitos se surpreendem quando sabem que ela mora no seringal e não é picada pelos insetos. “A senhora não sabe o sacrifício que faço para me manter assim; mesmo com calor, fico toda coberta, me cuido”. Ela ainda demonstrou a todo o momento sua insatisfação em morar no seringal.

²⁶ Insetos diurnos, os piuns são muito pequenos e atacam constantemente durante o dia. Sua picada deixa um ponto avermelhado na pele.

²⁷ Inseto noturno, pernilongo.

FIGURA 7 - PONTE CRUZEIRO DO SUL, RIO JURUÁ



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Na manhã do dia 30 de junho de 2013, chegamos ao local combinado para a partida. No porto em frente à cidade, um catraieiro²⁸ levou as bagagens para outro porto, onde se encontrava a baleeira Santo Antônio, próximo à ponte principal da cidade. Ficamos sozinhas nesse barco, esperando o barqueiro, que não chegou no horário marcado por ter ido a uma festa, perdendo o horário. Antes da saída, descemos um pouco o rio para pegar algumas encomendas e para abastecimento do motor e enchimento de vários outros galões com gasolina e óleo diesel, os quais foram transportados pelo barqueiro durante toda a viagem.

²⁸ Pessoa que manobra barcos às margens do rio.

FIGURA 8 - PORTO DA CIDADE DE CRUZEIRO DO SUL



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

A encomendas e os galões de combustível são retirados em casas flutuantes (foto), espécie de mercadinhos (comércio) que se localizam às margens do rio Juruá, em frente à cidade de Cruzeiro do Sul. Outros barcos/casas flutuantes foram vistos às margens do rio Juruá no decorrer da viagem. Além dos galões de combustível, no barco eram transportados sofás, vários sacos com mantimentos (feira) e alumínio (para construção de casas na comunidade). Alguns dos galões eram para o abastecimento do motor durante a viagem e outros galões e todos os objetos e produtos eram encomendas de moradores da região.

Somente às nove horas da manhã iniciamos a viagem de ida à Comunidade Simpatia, subindo o rio Juruá. Estávamos na embarcação o barqueiro (que chamamos de senhor C), sua esposa (a senhora C), seus três filhos (alunos da escola em estudo) e eu. Eles formam uma família simples e simpática, sempre sorridente e disposta a ajudar. A condução do barco foi feita pelo casal, que se revezou no leme durante todo o percurso.

No barco, havia redes para descanso. No entanto, em vez de descansar, preferimos fotografar a paisagem da margem do rio e conversar com a senhora C, que, tranquilamente, dirigia o barco diante daquela paisagem natural variada. De vez em quando, o senhor C nos orientava a armar a rede e deitar dizendo-nos que iríamos cansar de ficar sentados o dia inteiro. Custamos a compreender que ele tinha razão, mas achávamos que deitados íamos perder a oportunidade de tirar fotos daqueles lugares. Rendemo-nos depois que uma das máquinas fotográficas

começou a dar problema, estava duplicando as fotos e não comportava mais nenhuma imagem. Logo, apagamos algumas fotos para poder tirar outras mais importantes, como as da chegada à comunidade.

Desde o início da viagem, buscamos estudar, conhecer melhor a região para darmos sentido à investigação, levando em conta a afirmação de Santos (1997, p. 45) de que “estudar uma região significa penetrar num mar de relações, formas, funções, organizações, estruturas etc., com seus mais distintos níveis de contradição”.

Na busca de conhecimento, subindo o rio Juruá, avistamos de ambos os lados dos rios, em alguns momentos, aglomerados de três a cinco casas em pequenas comunidades e, em outros momentos, casas isoladas no meio da floresta. Percebemos que quanto mais subíamos o rio, havia mais espaços de floresta entre essas comunidades e/ou casas isoladas.

FIGURA 9 - PAISAGENS DO RIO JURUÁ – COMUNIDADES



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014 (segunda viagem).

FIGURA 10 - CASAS ISOLADAS NA FLORESTA (PERÍODO DE CHEIA)



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014 (segunda viagem).

Observando a vastidão das matas e a distância entre as casas ou comunidades, percebemos a importância dos barcos na região. O distanciamento dificulta o alcance dos benefícios da cidade e exige dos ribeirinhos um modo de vida peculiar que permita a eles a sobrevivência nesses lugares. No decorrer de toda a viagem, encontramos também embarcações, que se cruzam no rio num vai e vem, como se ele fosse uma estrada. Crianças, adolescentes e adultos circulam no rio Juruá em suas atividades diárias ligadas ao rio, à floresta e à terra daquele lugar. Algumas atividades realizadas no rio pelos ribeirinhos foram identificadas no trajeto até a comunidade: trabalho (pesca, produção artesanal de barcos, plantio nas praias e barrancos, lavagem de roupa e louça no rio), traslado (viagens de pessoas e transporte de mercadorias), lazer (banho), educação (escolas na margem do rio Juruá e transporte escolar no rio).

FIGURA 11 - TRABALHO NO RIO JURUÁ



Pesca no rio em frente à comunidade no período de seca.



Morador da comunidade após a atividade de caça na comunidade.



Transporte de água do rio.



Plantio na praia da comunidade durante o período de seca.



Afazeres domésticos da comunidade.



Construção artesanal de barco em comunidade vizinha.



Transporte de madeira na comunidade.



Construção de casa na comunidade.

FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014 (segunda viagem).

FIGURA 12 - TRANSPORTE NO RIO JURUÁ



O traslado de pequenos barcos no período de seca.



Transporte de cargas em barcos médios no período de cheia dos rios.



Transporte de pessoas em barcos grandes no período de cheia dos rios.



Translado de pequenas embarcações nas idas e vindas à cidade.



Translado de barcos e utensílios para as cidades acima da comunidade.



Voadeira – barco que translada pela comunidade em períodos de cheia e seca.

FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014 (segunda viagem).

FIGURA 13 - A EDUCAÇÃO ÀS MARGENS: ESCOLA E TRANSPORTE ESCOLAR NO RIO JURUÁ



Escola municipal às margens do rio Juruá.



Transporte escolar.

FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014 (segunda viagem).

Em meio a essas belas paisagens, percebemos o cotidiano e as práticas de vivência compartilhada no rio especialmente. Um lugar dinâmico, que tem intensa e variada atividade humana com objetivos e funções também diversas, mas que, ao mesmo tempo, preserva seu patrimônio natural, entre eles a Floresta Amazônica.

A paisagem não é só produto da história; ela reproduz a história, a concepção que o homem tem e teve do morar, do habitar, do trabalhar, do comer, do beber, enfim, do viver. Como determinar as diferenciações que existem a partir de cada elemento da relação entre os membros da sociedade? Como articular o 'novo' e o 'velho', o 'rico' e o 'pobre', o 'singular' e o 'universal'? (CARLOS, 1994, p. 46).

A região do rio Juruá já próxima da Comunidade Simpatia se diferencia de outros espaços no mesmo rio, desde a paisagem, o tamanho e o movimento dos barcos e as pessoas. Certamente, as relações entre esses espaços se faz de modo distinto, talvez este seja um dos motivos que levou a SEMED de Cruzeiro do Sul a dividir o espaço do Juruá entre locais de fácil e de difícil acesso. O estabelecimento das relações entre os espaços rurais dito isolados, seja de dominação econômica, social ou política, é norteador pela influência da cidade e de outras regiões circundantes.

Observando e buscando compreender as relações existentes na região do rio Juruá, seguimos viagem. Com apenas uma parada no meio do caminho para

abastecimento, aportamos na praia do Seringal Boa Vista às 18h20, horário do Acre. De acordo com o senhor C, o local fica “a pouco mais da metade da viagem à comunidade”. Tomamos banho de rio, trocamos de roupa no barco e fomos à casa de um amigo do senhor C para assistir à final da Copa das Confederações, jogo entre Brasil e Espanha. Quando chegamos à residência, o jogo já estava terminando.

Após alguns minutos de conversa, voltamos ao barco para jantar e depois dormir. O jantar veio pronto da cidade, assim como alguns alimentos não perecíveis que foram consumidos durante a viagem, biscoitos, refrigerantes e água. Passamos a noite em um barco. Sentimos bastante medo. Algo batia de vez em quando no barco e o senhor C nos disse que era um boto à caça de peixes. Não nos atrevemos a conferir, a olhar para o rio, estava muito escuro e os carapanãs nos picavam constantemente, mesmo com o uso de repelente.

Outra situação que nos preocupou foi uma vela acesa mantida próxima dos galões de combustível. Então, a senhora C colocou a vela na proa²⁹ da baleeira, um pouco mais distante dos motores e dos galões que estavam na popa³⁰ do barco.

No decorrer do restante da viagem, o senhor C nos mostrou sua residência – que fica à margem esquerda do rio Juruá, um pouco abaixo da Comunidade Simpatia –, as comunidades vizinhas à Simpatia e apontou os pontos de catraia³¹, locais onde os barqueiros pegam os alunos para irem à escola. Ele nos mostrou também o local onde moram alguns dos professores da Escola Neuza Bernardino de Souza e fez referências a acontecimentos locais: “a casa dessa professora o rio levou quase toda na enchente passada”, “já plantei quase a praia inteira, mas ainda falta”, “todo ano planto muito, vendo uma parte e guardo também para o inverno”, “ano passado tirei um bom dinheiro”, “vendi muita melancia, levo a baleeira cheia para Cruzeiro do Sul e vendo tudo”.

O barqueiro falou de histórias de vida local e nos situou no espaço ainda distante da comunidade, mas locais de pertencimento de alunos e professores. Percebemos a abrangência geográfica no que se refere ao espaço a ser percorrido de barco pelos alunos e professores para ir e voltar da escola.

²⁹ Parte da frente de uma embarcação.

³⁰ Parte traseira de uma embarcação, oposta à proa.

³¹ Local de catraia são pontos ou portos onde os alunos esperam o barco para ir à escola.

Na chegada, o primeiro olhar sobre o lugar da pesquisa foi singular. Em uma das várias curvas do rio Juruá, avistamos ao longe a Comunidade Simpatia: casinhas pequenas enfileiradas no barranco, uma grande praia à frente (foto), poucas pessoas na praia e o silêncio na região. As moradias (palafitas) são casas suspensas do chão para proteção contra as cheias das águas dos rios e também contra animais peçonhentos.

FIGURA 14 - PRIMEIRA VISTA DA COMUNIDADE (PERÍODO DE VAZANTE)



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

FIGURA 15 - COMUNIDADE SIMPATIA (PERÍODO DE ENCHENTE)



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014.

Chegamos às 11h ao porto da comunidade, atracamos na parte de baixo, próximo a um barranco, onde a praia ainda não aparecera, pois o rio não havia secado o bastante. O senhor C e sua família me ajudaram no transporte da bagagem até a casa onde me hospedaria. A professora L também chegou para

ajudar, abriu a casa e deu as boas-vindas. Ela acabara de chegar da escola, pois os alunos foram dispensados mais cedo em razão da falta de merenda, que não foi enviada pela SEMED.

Subimos com dificuldade na casa simples e pequena, construída de madeira, com barrotes (troncos) e que não possuía escadas para apoio. A casa tinha poucos metros quadrados e era dividida em quarto, sala e cozinha. Na sala, havia apenas uma pequena televisão em uma mesinha de madeira. No quarto, havia dois colchões com cortinado, sem cama. As roupas e a perfumaria eram postas em prateleiras (tábuas) de madeira pregadas na parede. Na cozinha, pratos, panelas e talheres eram colocados em prateleiras de madeira, pregadas na parede ou penduradas em pregos; um fogão de duas bocas com botijão, dois galões de água potável, alguns mantimentos, um jirau³², um tambor com água do rio para lavar a louça, fazer comida e demais afazeres domésticos completavam o ambiente. Não havia mesa, sofá, cadeira ou banco e, assim, sentávamos no chão. Tratava-se de um “oco de casa”³³, comparando-se com as casas da cidade, sem os confortos que costumamos ter na cidade. A professora L nos contou que a casa foi cedida por outra professora, que foi embora da comunidade, e alugada por 120 reais mensais. Propusemo-nos a dividir o aluguel e as despesas.

A residência ficava ao lado da única igreja da comunidade e a uns 30 metros da escola. Da janela da casa, era possível ver a entrada da escola, o rio, o traslado dos alunos e professores (a chegada e a saída no barco escolar), a entrada e a saída das crianças na escola, o espaço onde os alunos brincavam no intervalo das aulas, a dinâmica de parte da comunidade, a praia onde são lavadas as roupas e as louças e onde se toma banho. Podíamos ver também a locomoção dos barcos no traslado das pessoas, de mercadorias, de móveis, de carros, de motos etc. A localização da casa é um lugar privilegiado para o olhar observador.

A casa da professora L se confundia com a escola, ou melhor, parecia ser extensão da escola. A toda hora, apareciam alunos ou professores e a professora L nos contava quem eram. Uns entravam e se sentavam no chão da casa, outros sentavam na porta. Todos eram muitos simpáticos; às vezes, chegavam duas ou três

³² Estrado de varas sobre forquilhas cravadas no chão e que serve para lavar louça, roupas e outros afazeres domésticos.

³³ Oco de casa é a expressão utilizada pela professora L para demonstrar que a casa não tem os benefícios de uma casa da cidade, como guarda-roupas, cama, armários, sofá, mesa etc.

crianças ao mesmo tempo. Eram crianças do turno da manhã, a maioria delas alunos da professora L que, curiosos, vinham nos visitar.

Refletindo com a professora L sobre o espaço para professores que não são da comunidade, compreendemos que não há incentivo, por parte dos envolvidos no oferecimento da educação do campo/rural, no sentido de contribuir para que os professores com qualificação profissional permaneçam nesses longínquos lugares.

Ainda durante a tarde, fomos à escola, conversamos com alguns alunos e professores que já nos esperavam. O coordenador de ensino da escola, o senhor K, afirmou que os alunos seriam dispensados mais cedo até que a entrega da merenda escolar acontecesse, para o que não havia previsão. Na escola, naquele momento, existia apenas um botijão de gás e, no período da seca, era preciso esperar a compra da recarga. Nessa fase, durante 17 dias, os alunos saíram mais cedo, o que prejudicou seu tempo escolar. O coordenador nos informou que a escola não dispunha de dinheiro para as necessidades cotidianas, como compra de gás ou reposição da merenda. As compras eram feitas pelo diretor da nucleação em Cruzeiro do Sul e deixadas na escola em intervalos de um ou dois meses.

Continuando a conversa com o coordenador, falamos sobre a pesquisa e ele se dispôs a colaborar no que fosse preciso. O coordenador era um senhor bastante jovem, filho de um ex-aluno do PROFORMAÇÃO – Ensino Médio e do PEFEPB, que morava na comunidade desde pequeno e cursou o ensino médio em um município próximo da comunidade, Porto Walter, retornando depois de formado para trabalhar como professor da escola. O senhor K é um dos homens da comunidade que acumula as funções de pescador, agricultor, professor e, em 2013, de coordenador de ensino na Escola Neuza Bernardino de Souza.

À tardinha ainda no dia da chegada, observamos o jogo de futebol que, conforme a professora L, é rotina do final das tardes na comunidade. São times diversos: de homens, mulheres e crianças. Nesse momento, aproveitamos para conversar com as pessoas que chegavam: professores, alunos, pais com crianças em passeio. Sempre depois dos jogos, todos vão ao banho coletivo no rio Juruá. Na praia, local do banho, encontramos várias pessoas, entre elas dona C, uma das matriarcas da comunidade, que, sorrindo, nos disse: “esta praia ainda vai ficar maior,

o rio ainda não secou”, “a água está muito barrenta”³⁴, fica mais limpa quando o rio seca”. Dona C pareceu justificar a não existência de água potável na comunidade para tomar banho, beber e outros afazeres.

Em todas as viagens à comunidade, a chegada foi bastante interessante, as pessoas simples daquele lugar sempre recebem as visitas de forma prazerosa, com muita conversa e narração de histórias, especialmente histórias de vida.

Durante a permanência na comunidade – intercalada de períodos mais curtos e outros mais longos –, procuramos registrar as atividades cotidianas. Os registros se deram em forma de diário de campo e fotografia do que foi visto e vivido no lugar. Buscamos descrever a dinâmica observada na comunidade, que se manteve da seguinte maneira: de segunda a sábado pela manhã e à tarde, observamos e fotografamos a chegada e a saída dos alunos que fazem o traslado de barco para a escola; permanecemos na escola, observando e/ou ouvindo as aulas, em especial do 3º ano, que funcionava no corredor da escola; conversamos com alunos e professores; observamos e fotografamos o recreio (intervalo); fotografamos paisagens e aspectos da dinâmica da comunidade, como pesca no rio, mulheres lavando roupa e louças, crianças tomando banho, carregando água e brincando no espaço da comunidade, na praia e no rio; em alguns dias, ainda assistimos aos jogos do final da tarde e fotografamos; às vezes, caminhávamos pela comunidade. Aos sábados, quando não havia aula, e aos domingos, conversamos com os moradores. Quando houve oportunidade, nos deslocamos para um ponto telefônico³⁵ “descoberto” pelos moradores, em frente do lado esquerdo da praia da comunidade, ou para uma localidade mais distante em busca de água potável.

No cotidiano de permanência, algumas situações foram marcantes, como a chegada diária dos alunos à escola, vindos em barcos, e o barulho de crianças/alunos brincando em uma árvore próxima ao pequeno cemitério da comunidade (composto por dois túmulos) ou em frente à casa onde estávamos hospedados.

³⁴ Água que contém significativa quantidade de barro, advinda da costa dos rios e que é consumida por boa parte dos ribeirinhos do rio Juruá.

³⁵ Chamamos de ponto telefônico um único local à margem do rio, próximo da comunidade, em que, em alguns momentos, é possível o acesso a ligações telefônicas (com celulares).

FIGURA 16 - IMAGENS DO COTIDIANO



O cemitério da comunidade.

A chegada dos alunos à escola (de barco).

FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Enquanto estivemos na comunidade, sempre fomos muito bem recepcionados e mantivemos boa relação com os sujeitos da escola e da comunidade, o que facilitou a produção dos dados da presente pesquisa. As pessoas se mostraram colaborativas, sempre dispostas a conversar. Estar nesse lugar e vivenciar os problemas, as alegrias, os dilemas, as situações reais do cotidiano, enfim, a vida dessas pessoas foi algo singular, foi conhecer um Brasil que o próprio Brasil desconhece.

Na primeira visita, quando passamos um longo tempo na comunidade, a partida foi marcada para determinado dia, mas o barco só chegou no dia seguinte, trazendo as coordenadoras de educação infantil, em visita às escolas ribeirinhas da regional educacional Juruá Valparaíso e Juruá-Mirim. Chegaram à comunidade em voadeira, barco veloz que gasta uma média de seis horas para o traslado entre Cruzeiro do Sul e a Comunidade Simpatia. Aportaram e me convidaram para realizar a visita à escola da Comunidade Mirim, local distante mais ou menos uma hora de barco depois do Seringal Simpatia, entrando em um afluente, o rio Mirim. Vale ressaltarmos que esse rio também abriga em suas margens escolas rurais e fica intrafegável em períodos de seca, exigindo dos gestores rurais outras formas de acesso, como andar horas para chegar até as escolas. A viagem não foi muito boa, pois o rio estava secando e tivemos de “empurrar” o barco, com a ajuda de crianças e adolescentes que tomavam banho, em locais onde o rio possuía pouca ou pouquíssima água.

Nessa viagem, a intenção era assessorar a professora de educação infantil, contudo, houve engano no horário de funcionamento da única turma, que era pela manhã e não à tarde, conforme as coordenadoras descreviam. Precisamos descer um pouco mais o rio e o assessoramento e a entrega de material foram feitos na casa da professora, na entrada do afluentes do rio Juruá, o rio Mirim. Aproveitamos a oportunidade para telefonar para nossa família e trazer água potável para casa no Seringal Simpatia.

É interessante observarmos que, embora a Comunidade Mirim seja menor tanto em população quanto em número de alunos na escola (e sendo ainda mais distante que a Comunidade Simpatia), o lugar possui água potável e luz, bem como telefone e posto de saúde na comunidade. Ficamos mais intrigados com a situação quando comparamos as duas comunidades e vimos a diferença de tratamento, de condições e de acesso aos bens básicos do cidadão.

Assim, na manhã do dia 30 de julho de 2013, acordamos cedo e fomos recepcionados, inicialmente, por dona C, que antes de ir para o roçado se despediu dizendo “espero que volte [...], gosto muito de você”. Outros moradores e professores também chegaram à porta para despedidas. Antes que o barco dos alunos chegasse à praia, aproveitamos para nos banhar no rio e quase fomos “devoradas” pelos piuns.

Fomos à escola pela manhã porque a viagem seria à tarde. As coordenadoras da SEMED (duas), da área de educação infantil, realizaram seus trabalhos de assessoramento à única professora da escola, fazendo entrega de material, conversando e assistindo às aulas durante o dia. Essa prática de assistir à aula é uma constante na zona rural, que, segundo os coordenadores, tem o objetivo de avaliar o trabalho do docente para melhor assessoramento. Vale ressaltarmos que existe uma ficha de avaliação com aspectos a serem observados e ações a ser realizadas apenas com os professores provisórios.

Antes de partir, ainda conversamos com o coordenador de ensino sobre a situação da escola: a necessidade urgente de construção de uma nova escola, a falta de luz elétrica e rede de água, o período de recesso na instituição, as exigências e a falta de assessoramento da SEMED na escola. Prometemos avaliar com a SEMED e a prefeitura algumas das situações urgentes.

No intervalo, tiramos fotos diversas com os alunos. Alguns se dirigiram a nós e falaram “não vai embora, não”, “fica mais com a gente”. Asseguramos que voltaríamos, trazendo fotos reveladas e um jogo de camisas de futebol para as mulheres, que, de vez em quando, participam do campeonato de futebol feminino em comunidades circunvizinhas.

Não nos despedimos de muitos e seguimos pensando que a vida deles continua, vão vivendo sem a preocupação que temos no mundo urbano, ou seja, sem muitas regras, sem se preocupar muito com o amanhã, sem horários rígidos. Viver no mundo rural também tem suas vantagens: o dia parece mais longo, dormimos cedo e acordamos cedo (média de dez horas de sono), não precisamos nos “arrumar” para sair de casa, não há preocupação com o trânsito, enfim, cada lugar tem suas vantagens e desvantagens.

Às 12h30, seguimos viagem de voadeira em direção à cidade de Cruzeiro do Sul. Na descida do rio Juruá, bem distante da Comunidade Simpatia, vimos uma das alunas da escola lavando roupa na praia, acenamos e ela, sorrindo, sinalizou em despedida.

Nesse momento, percebemos a real distância entre a escola e a casa dos alunos que estudam na Escola Neuza Bernardino de Souza, na Comunidade Simpatia. Notamos o quanto estão equivocados aqueles que produzem as políticas educacionais para as áreas rurais, sem conhecê-las. Há uma imposição de regras que quase sempre não se adaptam às necessidades desses alunos, oferecendo-se uma educação do “faz de conta” no que se refere à qualidade, especialmente. Entre os equívocos, podemos citar o não ajuste do tempo escolar dos alunos nos períodos de seca e de cheia na região, a não adequação dos barcos para que façam o traslado dos alunos e dos professores com mais segurança, a não observância das grandes distâncias que existem entre a escola e a casa dos alunos.

É perceptível a vontade de “ter”, de “ser”, de “viver melhor” dos alunos desses longínquos lugares, que sonham com formação de nível superior. Contudo, o que percebemos é que eles precisam sair de casa duas horas antes do início da aula para pegar o barco, permanecem quatro horas em média na escola e chegam em casa duas horas depois do término das aulas – rotina essa dividida também com os professores da escola. Muitos desses alunos e professores vão à escola sem se alimentar, tendo a merenda como importante refeição do dia.

Continuamos a descida no rio, conversando sobre o descaso com a educação escolar das áreas rurais, sobre a possibilidade de melhorar a gestão escolar nessas instituições, da necessidade de mais envolvimento do município e do estado nesses espaços onde também existem seres humanos, sujeitos com sonhos de vida melhor, que são contabilizados em números de brasileiros, no entanto, são esquecidos quando da devolução de condições de bens e serviço do cidadão.

As demais partidas da comunidade foram sempre acompanhadas de combinações de encontros na cidade, colocando-nos à disposição para colaborar. Alguns desses encontros já aconteceram, uma espécie de confraternização quando os professores se deslocam da comunidade para retirar a remuneração salarial na cidade de Cruzeiro do Sul.

De nossa parte, na primeira ida à comunidade e chegada à cidade, houve um misto de alívio por chegar em casa, preocupação com a situação do povoado, angústia de saber se pudemos contribuir e se iríamos continuar contribuindo de alguma forma para a comunidade. Também tivemos o sentimento de que fizemos pouco, de que ainda falta muito a realizar, mas não sabemos ao certo o quê. Talvez estejamos nos desviando, temporariamente, do foco da pesquisa, no entanto, não nos sentiríamos confortáveis se não buscássemos saber sobre o tratamento dispensado à escola e à comunidade. Identificamos questões que precisam ser resolvidas, como a presença da gestão escolar; o fornecimento de luz permanente para o funcionamento dos computadores que existem na escola e a EJA no turno noturno ou intermediário; a manutenção da água potável ou tratada na escola, situação que existe na escola há mais de cinco anos; a construção de um posto de saúde que atenda a comunidade e a comunidade circunvizinha; a colocação de telefone na escola, visto que comunidades e escolas mais distantes dispõem desse instrumento de comunicação.

Procuramos, além de realizar pesquisas na SEMED, buscar respostas para as questões que não fazem parte diretamente do foco da pesquisa. Mantivemos contato com a comunidade por carta, apresentando respostas às diversas perguntas do povoado sobre a SEMED, a prefeitura e a secretaria de saúde, principalmente quanto às possibilidades de melhoria na escola e na comunidade. Também por e-mail, nos comunicamos com os professores (que nos respondem quando vão a Porto Walter, cidade mais próxima da comunidade) e com os coordenadores de

ensino, que se mantêm no núcleo da SEMED e que, periodicamente, se fazem presentes na comunidade.

Contemplando parte das questões levantadas, no ano de 2014, foi instalado na comunidade um motor de luz mais potente, que atende a escola e a comunidade, proporcionando tempo mais prolongado de luz no lugar. Quanto ao fornecimento de água, foi construído um poço artesiano que abastece a escola e a comunidade e, atualmente, espera-se a implementação desse benefício na casa dos moradores. Como afirma dona C, “o importante é que agora tomamos água tratada e não precisamos mais realizar todos os afazeres domésticos no rio”. Os alunos da escola se sentem aliviados por não precisarem carregar água do rio. Quando perguntamos do que não gostavam na comunidade, foram unâimes em afirmar que era de “carregar água”.

No ano de 2015, uma nova escola foi construída com quatro salas de aula; uma cozinha, uma sala de secretaria, uma sala de recurso/biblioteca, quatro banheiros (dois masculinos e dois femininos), uma rampa de acesso de alvenaria e corredores na área de entrada, que também serve como área de convivência. Apesar de ter sido construída uma escola mais ampla e confortável, não existe uma sala para os professores, nem cadeiras adaptadas para os alunos de educação infantil. Segundo a coordenadora da educação infantil, há a promessa de, ainda no ano de 2015, ser confeccionado todo o mobiliário desse nível de ensino.

O telefone (orelhão) foi instalado na comunidade em uma área próxima à escola e há também a promessa de, nos próximos meses, ser instalado ponto de internet na comunidade. O posto de saúde, mesmo tendo sido requerido pelos moradores em documento entregue na secretaria municipal de saúde e em reuniões da prefeitura com os moradores da comunidade, ainda não está licitado.

Julgamos importante destacar aqui alguns limites e obstáculos encontrados durante a pesquisa, mas que não impediram sua concretização: o deslocamento até a comunidade e a escola com tempo limitado para entrevista, visto que alguns professores não moram na localidade e existia certa inviabilidade de ir à casa do sujeito, justificada pela distância das residências às margens do rio; a realização de entrevistas à luz de vela, pois a comunidade ficava sem energia elétrica na maior parte do tempo em que permanecemos na localidade; não existindo energia elétrica, era praticamente inviável utilizar computador ou gravador com bateria, o que exigiu o

envio de baterias para recarga em outras localidades e/ou utilização exclusiva de gravador à pilha (no carregamento da bateria do gravador, da máquina fotográfica e do computador, tivemos a colaboração de alunos e professores que não moram na Comunidade Simpatia).

Como afirma André (2005, p. 18), no decorrer da pesquisa, precisamos estar cientes dos valores e crenças que afetam a construção do nosso objeto de estudo e devemos desenvolver uma atitude de estranhamento em relação a esse objeto. Podemos assegurar que o contexto do campo favoreceu a compreensão de como as relações políticas e culturais são instituídas no dia a dia da escola, como se dão os conflitos e as alianças possíveis nesse lugar, conforme explicitaremos em capítulos posteriores.

5.2 A COMUNIDADE E SEUS SUJEITOS

Nosso intuito nesta parte do texto é descrever aspectos da comunidade e dos seus sujeitos, a partir do conhecimento sobre a vida no lugar, do cotidiano, das suas relações socioculturais, registrando o que foi visto e ouvido na Comunidade Simpatia. Nesse sentido, nos centramos na localização e na caracterização da comunidade, em situações de lazer, no trabalho, nas relações da comunidade com os povoados circundantes e nas relações de poder mantidas na comunidade.

A Comunidade Simpatia faz parte da Amazônia acreana, no caso, o Vale do Juruá, que ocupa a maior parte desse território com variedades sociais e educacionais. Caracteriza-se por ser constituída de rios e igarapés, terras firmes e várzeas sujeitas a inundação a cada cheia do rio Juruá.

Existem nas margens direita e esquerda do rio várias cidades do estado do Acre e do estado do Amazonas, assim como diversas comunidades ribeirinhas, daí sua importância econômica e social, especialmente para os que dependem do rio para sua sobrevivência. Os espaços amazônicos do Vale do Juruá são bastante representativos na região, sobretudo para os moradores, que, diretamente ligados à natureza, têm sua identidade cultural em constante transformação a partir dela.

Ao se situarem às margens de rios, várzeas e igarapés, os ribeirinhos se adaptam e sobrevivem a situações singulares que os fazem fortes, resistentes à diversidade do ambiente e da floresta. Ao longo do rio Juruá, o espaço dos seringais

revela uma complexidade de fatores que fazem os sujeitos desse lugar viverem em condições adversas, tanto nos períodos de cheia quanto nos de vazante dos rios.

Vários povoados estão concentrados às margens do Juruá e isso se deve, especialmente, pela presença da escola nessas localidades, embora distantes de muitas delas ainda. A fixação da instituição escolar no espaço faz agregar em seu entorno famílias ribeirinhas que, na busca de escolarização para os filhos, dispõem-se a mudar de localidade, formando comunidades. Outros motivos citados por esses sujeitos são a possibilidade de traslado, tendo o rio como espaço de acesso às cidades e à vizinhança, a possibilidade de escoamento dos produtos e a proximidade de lagos nas encostas dos rios, que oferecem peixes.

As relações dos moradores do povoado com a natureza é singular, sobretudo no modo de ser e de viver, e isso se revela como fundamental para a compreensão do modo e do estilo de vida desses sujeitos e do lugar que habitam. As condições de vida do povoado e a maneira de se relacionar constituem culturas específicas de uma comunidade que é moldada prioritariamente pelas leis da natureza local.

O regime alimentar (com o rio e a floresta) e as práticas agrícolas (plantio e colheita) acontecem naturalmente a partir dessas relações. O rio e a terra são os principais lugares de aquisição de alimento (peixe e gêneros da agricultura familiar) e imperativos aos sujeitos desse lugar. A amarração de regulamentos com regras e normas ditas (e não ditas) que delimitam a utilização racional do lugar, ou seja, o respeito aos períodos apropriados para pesca e caça, a conservação e o cuidado com os recursos naturais, como os lagos, são determinantes nas relações sociais do povoado.

A Comunidade Simpatia é um lugar com traços característicos de uma cultura tradicional, que, nos barrancos e praias do rio Juruá, na Amazônia ocidental, ainda não tem acesso aos bens materiais de consumo, especialmente no que diz respeito a uma cultura dominante, cultural e economicamente. Está localizada após uma das muitas curvas do rio Juruá e as casas da comunidade são enfileiradas à margem direita do rio, em frente a uma bela e grande praia.

FIGURA 17 - A COMUNIDADE RURAL RIBEIRINHA SIMPATIA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

A comunidade é um espaço rural/ribeirinho que faz parte do município de Cruzeiro do Sul e está situada à margem direita do rio Juruá, Alto Juruá, próximo à divisa do Brasil com o Peru. Do lado esquerdo do rio Juruá e da comunidade, estão as pequenas cidades de Porto Walter (população estimada para 2014 em 10.453) e Marechal Thaumaturgo (população estimada de 16.380 habitantes em 2014) e, do lado direito, estão as cidades de Rodrigues Alves (população estimada de 16.475 habitantes) e de Cruzeiro do Sul (população estimada de 80.377 habitantes, como citado anteriormente). As cidades se inter-relacionam e se comunicam, principalmente, por meio do rio Juruá e a comunidade rural ribeirinha Simpatia, que se mantém entre esses espaços urbanos circunvizinhos, estabelece constante relação com as cidades, apesar do difícil acesso à comunidade nos períodos de seca.

A questão do espaço nessa região do Juruá é um elemento político que determina e sujeita o ribeirinho ao uso do território, assim como da própria comunidade que define o lugar e as condições de moradia de cada família. É interessante percebermos que o espaço da comunidade é misto, ou seja, parte dele pertence ao estado do Acre (foi comprado pelo governo de um seringalista) e a outra parte ainda pertence ao mesmo proprietário, ou seja, temos uma comunidade cujo espaço é dividido entre o estado e um seringalista e os ribeirinhos são os moradores/não proprietários com registro de direito de uso da terra – TAUS.³⁶

³⁶ Projeto Nossa Floresta – TAUS – Termo de Autorização de Uso Sustentável n. 1426/2013 – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Secretaria do Patrimônio da União – Superintendência do Patrimônio da União do Acre, Processo n. 05540.000791/2013-15.

FIGURA 18 - ENTREGA DE DOCUMENTAÇÃO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO SUSTENTÁVEL – TAUS



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

O documento, entregue aos moradores em 26 de julho de 2013, é um Termo de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), que concede ao morador a autorização de uso para o desenvolvimento de atividades agroextrativistas de forma sustentável, a serem cumpridas de acordo com a autorização específica cedida pelos órgãos ambientais competentes, com referência à área de domínio da União/fazendeiro.

O TAUS não confere aos ribeirinhos o direito nominal à terra ou a transferência da terra a terceiros, mas a possibilidade de fazer benfeitorias no lugar. Sendo propriedade de seringalistas e da União, para qualquer benefício à comunidade, como construção de escola, é necessária uma autorização. Moradores da Comunidade Simpatia e de comunidades vizinhas receberam o documento que lhes dá direito ao uso do espaço e que afirma sua condição de morador de área rural, o que, na velhice, garante a eles a aposentadoria pelo INSS.

Para uma família se estabelecer no território da comunidade, é liberado um espaço para construção da casa, conforme acordo verbal. Uma espécie de negociação do espaço feita com a comunidade, tendo o senhor C³⁷ como orientador.

³⁷ O senhor C é professor/cuidador/representante da comunidade. Foi o primeiro morador e primeiro professor da comunidade, ainda quando a escola pertencia a outro município. Formado em pedagogia, PEFPEB/UFAC/2011, possui contrato efetivo com o município de Porto Walter, mas exerce sua função na Escola Neuza Bernardino de Souza, de Cruzeiro do Sul, a partir de permuta realizada entre os dois municípios.

A comunidade concede às pessoas que vêm trabalhar na escola ou a qualquer outra família que queira morar no povoado um espaço para construção de moradia (terreno). A pessoa precisa apenas pagar os trabalhos dos serradores de madeira, comprar o óleo e a gasolina para a serragem e a construção. Em 2015, estão sendo construídas mais duas casas na comunidade.

Quando alguém resolve mudar de lugar ou ir embora para outro seringal ou cidade, “leva a casa”³⁸ ou a vende. O termo “levar consigo a casa” significa que o morador pode desmanchar a casa e levar a madeira para construção em outro lugar. O espaço do “terreno” continua sendo da comunidade, não é propriedade do morador.

A vivência nesses espaços ribeirinhos tem suas regras também ditadas pela natureza. É comum o deslocamento de casas em espaços diversos na comunidade. O motivo é que a grande maioria das casas do povoado fica em frente a uma grande praia em linha reta e algumas casas ficam próximas a uma curva do rio Juruá. Durante as cheias, o barranco quebra e as casas mais próximas da curva do rio são afetadas.

Quando o rio vaza, se tem noção mais exata do perigo ou não que a(s) casa(s) corre(m) para o inverno seguinte (período de cheia). As casas vão ficando em um precipício (beira do barranco), sendo, por vezes, necessário seu deslocamento. Na cheia de 2013, o barranco quebrou bastante e quatro ou cinco casas tiveram de ser removidas para outro espaço na comunidade antes da chegada da cheia de 2014.

Geralmente, a casa é afastada para trás do local onde se encontra no momento, ou seja, na mesma direção, a não ser que o morador queira mudar de espaço. A casa onde ficamos hospedados é uma das residências que foi removida ainda no segundo semestre de 2013.

É interessante perceber que essas mudanças de localização das casas, do espaço alteram significativamente a paisagem/espaço da comunidade. A regulamentação do espaço e do território existe a partir de duas formas. Primeiramente, das relações sociais que se dão por acordos coletivos, uma especificidade de organização sociocultural. Se há por parte das famílias que chegam uma relação social de pertencimento local, consequentemente, haverá uma

³⁸ Muitas famílias ribeirinhas quando resolvem mudar-se para outro lugar desmontam suas casas, recolhem a madeira e as constroem em outra comunidade.

relação de acordo, de identificação de grupo. Em segundo lugar, do respeito às leis da natureza no sentido de observar o desenho da natureza, o curso do rio, ou seja, pela lei da própria natureza, que determina o espaço, o desenho do lugar para o uso do espaço.

As casas são construídas e reconstruídas conforme o movimento e comando do rio, que, após as enchentes, desenha a localização e o deslocamento das casas na comunidade ribeirinha. Antes de ser transformada em uma comunidade – o que se deu sem muito planejamento, como afirmou o primeiro morador, senhor C –, na região, não havia casas, tratava-se de um seringal de mata virgem. Como costume o processo de ocupação aconteceu a partir da solicitação ao proprietário do seringal para um local de moradia e uso sustentável do local.

Os primeiros moradores da Comunidade Simpatia foram o senhor C e a senhora C, atualmente, tidos como os dirigentes não oficiais da comunidade. Eles estabeleceram residência no local há vinte e sete anos (desde 1988) e, mais tarde, chegaram alguns parentes, entre eles dona C – cunhada do senhor C, que, no momento, tem o maior número de filhos casados e moradores da comunidade, sendo alguns deles funcionários da escola. A maioria dos moradores possuem laços de parentesco. Alguns moradores se casaram com parentes (primos), outros se casaram na cidade e foram morar na comunidade, outros, ainda, nunca saíram do povoado.

Segundo os moradores, o povoado tem crescido bastante. Logo após a chegada do primeiro morador, se expandiu e, em certo tempo, teve dezoito moradias, mas boa parte das famílias “desmancha a casa e a leva embora”³⁹ quando quer ou precisa ir. Houve um período em que a comunidade quase se extinguiu, ficando com apenas cinco casas. O motivo principal da saída dos moradores foi o fato de existir um espaço escolar com apenas uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série/ano do ensino fundamental, o que inviabilizava que os filhos dos moradores continuassem os estudos e os mantinha repetindo séries/anos.

Com o oferecimento de mais séries/turmas, programas de escolarização e níveis de ensino mais avançados na escola, a comunidade vem crescendo e acontece, de acordo com o senhor C, o movimento contrário: “as pessoas se mudam

³⁹ Ao sair mudar da comunidade, o morador leva consigo toda a madeira da casa para fixar residência em outra localidade, visto que os ribeirinhos estabelecem moradia no lugar, mas não detêm a propriedade da terra.

para a comunidade ou redondezas pelo fato de existir escola no povoado”. A grande maioria das pessoas do lugar é da mesma família.

A Comunidade Simpatia é uma das maiores do Vale do Juruá, sendo composta por 22 residências, com uma população de 85 moradores, entre crianças, jovens e adultos.

QUADRO 7 - POPULAÇÃO DA COMUNIDADE SIMPATIA

IDADES	POPULAÇÃO DA COMUNIDADE SIMPATIA												
	0-6	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33	34-36	37-39
QUANT.	11	10	04	11	06	05	01	07	08	01	08	01	00
IDADES	POPULAÇÃO DA COMUNIDADE SIMPATIA												
	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55-57	58-60	61-63	64-66	67-69	70-72	73-75	75+
QUANT.	00	01	02	00	02	00	00	00	00	00	00	00	2

FONTE: Dados colhidos na comunidade, 2013.

Os sujeitos da Comunidade Simpatia são, em sua grande maioria, pessoas bastante jovens, com expectativas e esperanças de vida melhor. No lugar, 89,87% têm idades iguais ou menores do que 33 anos e apenas duas pessoas têm idade acima dos 75 anos. Os casais na comunidade constituem famílias quando bastante jovens, tendo uma média de três a quatro filhos antes dos 35 anos.

Quando falam sobre o futuro, os moradores sempre relacionam suas esperanças aliadas ao estudo, à escola e ao trabalho, embora boa parte das pessoas da comunidade e da redondeza seja analfabeta, especialmente os pais dos alunos.

Existem na comunidade e comunidades circunvizinhas muitas pessoas, entre 35 e 40 anos, que não sabem ler. Muitos não estudam por terem seu tempo ocupado durante o dia com a roça, plantio, colheita, caça etc. [...] Talvez se a EJA fosse à noite, poderiam participar. Alguns dizem que já passou a época de estudar e que querem que seus filhos e netos aprendam a ler e escrever para ser alguém na vida (senhor C).

A comunidade cobra a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, visto que o atual horário de funcionamento, das 14h às 17h, não atende às suas necessidades. No entanto, essa mudança de horário serviria apenas aos moradores da Comunidade Simpatia, pois os demais interessados moram em locais distantes e precisariam se deslocar pelo rio para chegar à escola. Segundo os

próprios moradores, a navegação noturna no rio oferece muitos perigos, especialmente pela presença de animais e a escuridão nas margens.

É fato que ainda existem muitos sujeitos na comunidade e nas redondezas, como relatam os moradores, entre crianças, jovens e adultos, que não frequentam a escola, seja pela falta de vontade ou de oportunidade, o que contraria a visão de muitos que acreditam que está estabelecida a universalização do ensino.

Como complicador dessa situação de analfabetismo na região, os jovens pais/mães de família não possuem fonte de renda. Em toda a região, as famílias fazem parte do programa federal Bolsa Família (programa/benefício da política de assistência social nacional, um direito das pessoas). Segundo o senhor C, “todas as pessoas que têm o direito ao programa Bolsa Família são contemplados na comunidade. Alguns recebem menos que outros, embora com o mesmo número de filhos, não sabemos os motivos”. Os moradores mais idosos são aposentados. Os moradores do povoado não têm condições financeiras de manter os filhos em espaços escolares que não sejam o seringal, lugar onde não se paga aluguel e água e a alimentação pode ser tirada da natureza, na sua maior parte.

Acerca das relações sociais na comunidade, podemos asseverar que os sujeitos da Comunidade Simpatia possuem uma rotina de lazer: jogos masculinos e femininos às 18h; banhos dos adultos no rio após os jogos; banhos e brincadeiras das crianças em árvores baixas, no rio e na praia; brincadeiras de roda; jogos de meninos contra meninas; pipa; e caça a camaleões pelos adolescentes.

Algumas brincadeiras dos adolescentes chamaram a atenção, como os jogos de futebol na água e a brincadeira com pranchas que imitavam pranchas de surf.

FIGURA 19 - LAZER NA COMUNIDADE: JOGOS DE BOLA NO RIO E SURF COM PRANCHA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

FIGURA 20 - LAZER NA COMUNIDADE: HORA DO RECREIO NA ESCOLA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013, 2014.

A criatividade das crianças nas brincadeiras nos impressionou. Produção de pranchas e de pipas, agilidade na subida em árvores, direção de barco etc. foram alguns dos diversos momentos de lazer e brincadeira das crianças por nós observados e fotografados.

Percebemos que as atividades de lazer da comunidade e da escola, especialmente na hora dos intervalos de aula, são importantes meios de educação,

que compõem a vida dos sujeitos alunos e professores de forma abrangente, ou seja, há ênfase na integração e convivência dos sujeitos nesse lugar.

Assim, acreditamos que a escola é um espaço de desenvolvimento das crianças, dos jovens e dos adultos, pois há motivação intrínseca desses sujeitos no sentido de usufruir do espaço da comunidade e do que está disponível na comunidade (área de mata, igarapés e rio), o que tem enriquecido a vivência entre eles e, conseqüente, sua formação educacional e pessoal.

5.2.1 Local de difícil acesso ou lugar de passagem?

O acesso à Comunidade Simpatia se faz exclusivamente por via fluvial, com barcos maiores no inverno e barcos médios e pequenos no verão. Para se chegar à localidade, são usados barcos comerciais, como “Expresso Juruá” e “Rio Negro”, que são embarcações médias bastante velozes, cobram R\$ 80 por pessoa (com direito a 15 quilos de bagagem) e gastam uma média de quatro horas de viagem no inverno e seis horas no verão para fazer o traslado até a comunidade. Os barcos seguem para outras regiões ainda mais distantes e fazem transporte diário de passageiros de ida e volta à comunidade. Para a viagem até a Comunidade Simpatia, são usados também barcos maiores, como as baleeiras, e barcos menores e particulares. Os moradores da localidade não dispõem de barcos de grande ou médio porte, mas apenas de poucas canoas⁴⁰ e bajolas⁴¹, utilizadas para o traslado nos rios e igarapés.

O rótulo de “espaço de difícil acesso”, normatizado pelo estado e pelo município e sinônimo de “dificuldade para chegar” e de “isolamento”, confere à localidade a impossibilidade de acesso a muitos bens econômicos e culturais. O isolamento escolar, no sentido de “esquecimento”, é enfatizado na fala de todos os entrevistados.

Muitas coisas acontecem e a gente não sabe. Até os concursos não conseguimos fazer, porque quando ouvimos no rádio ou já passou ou tem um prazo pequeno que não dá tempo para se inscrever [...]; é sempre um, dois dias. E às vezes a inscrição é só pela internet. A internet ela veio para ajudar

⁴⁰ Canoa: pequeno barco feito de troco de pau, que comporta, em média, cinco pessoas. É movida com pequenos motores ou remos.

⁴¹ Bajola: lancha de pequeno porte construída de madeira e fibra, com capacidade para, no máximo, duas pessoas, que pode atingir até 70 km/h. Em Cruzeiro do Sul, existe uma fábrica de bajolas, que foi inaugurada em 2014.

a pessoa da zona urbana, mas da zona rural ficou foi pior. Nem o telefone rural pega aqui por falta de linha (S12).

Percebemos na fala dos sujeitos que, tendo em vista o acelerado processo de globalização, na cidade, as notícias e os acontecimentos são rapidamente socializados, mas, nos longínquos lugares, o mundo não está tão globalizado assim e, em boa parte do Brasil, as pessoas se mantêm longe da cultura comunicacional da atualidade.

No entanto, no caso em estudo, entendemos que há vontade por parte dos moradores e muitas possibilidades de otimizar a dinâmica da comunidade com o uso do computador, do telefone fixo e do celular. Isso se evidencia quando observamos alunos e professores com celulares e computadores que são usados apenas em suas idas às cidades circunvizinhas; quando presenciamos o traslado de muitos barcos de pequeno, médio e grande porte “alimentando” as cidades ribeirinhas que se encontram à margem do rio Juruá, acima da comunidade; quando registramos comunidades próximas e até mais distantes que utilizam o telefone fixo (o orelhão) e/ou telefone rural de longo alcance.

FIGURA 21 - O TRANSLADO NA COMUNIDADE SIMPATIA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

O transporte é possível mesmo nos períodos de seca, o que aumenta é o tempo gasto pelos sujeitos no traslado, por exemplo, na ida e na volta dos professores e dos alunos à escola e aos cursos de formação, no percurso até as cidades. Contudo, a situação de difícil acesso não se configura, conforme a fala dos professores e da comunidade, como um fator determinante para o não oferecimento das condições básicas de funcionamento da escola e de vida dos moradores.

Mesmo sendo considerada região de difícil acesso, a Comunidade Simpatia mantém relações frequentes com as cidades e com as comunidades circunvizinhas. Essas relações se dão especialmente quando acontecem eventos esportivos, como os jogos escolares, com competição entre os jovens estudantes e também entre times de professores (times masculinos e femininos); e eventos culturais, como quermesses, festas (juninas, religiosas e de datas comemorativas).

FIGURA 22 - FESTAS NA COMUNIDADE



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

FIGURA 23 - COMPETIÇÃO DE JOGOS ESCOLARES



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Também presenciamos encontros de moradores de outras comunidades na Comunidade Simpatia, em campanhas eleitorais e em um único momento em que o barco da saúde aportou no seringal para atender os sujeitos de toda a região. A Comunidade Simpatia tem demonstrado ser um espaço de encontro para as demais comunidades.

A partir da vivência, constatamos a prática de ajuda e de camaradagem entre os sujeitos ribeirinhos. É comum a doação de objetos, alimentos, remédios – todos se solidarizam com o problema do outro. Não vimos negação de favores ou de pedidos de empréstimo (gasolina, açúcar, remédios etc.). Uma relação interessante entre os moradores, percebida desde a primeira viagem, é uma espécie de acordo solidário e de colaboração entre as pessoas do povoado. Quando algum deles vai à cidade fazer compras ou realizar outra atividade, tem a incumbência de atender aos diversos pedidos das demais pessoas. São levadas pequenas listas de pedido e, na volta, as encomendas são entregues sem reclamações. Parece haver um contrato implícito de que um tem obrigação de atender ao pedido do outro sem contestar.

A gasolina e o óleo diesel são muito importantes na região. Geralmente, fazem estoque para as viagens e para o motor gerador de energia, mas, quando alguém da região necessita, é prontamente atendido. Nós mesmos enquanto estivemos na comunidade fomos contemplados com o empréstimo de gasolina para os fins de semana de visita a outras comunidades.

O fornecimento de energia elétrica funciona com motor próprio entre as 18h e as 23h. Nesse período, as pessoas ouvem música, assistem a jornais e novelas,

“fazem chapinha” nos cabelos umas das outras, lavam roupas (apenas uma pessoa tem máquina de lavar na comunidade), sempre em família.

Outro aspecto percebido no que se refere às relações com outras comunidades é o momento das missas. A igreja católica é a única existente na comunidade e acomoda as famílias de toda a redondeza, que participam das missas e mantêm a relação de compadrio.

FIGURA 24 - MISSA NA COMUNIDADE – IGREJA CATÓLICA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014.

Periodicamente, alguns religiosos da igreja matriz de Cruzeiro do Sul se fazem presentes para realização de quermesse e/ou missa. Quando o padre ou outro membro da igreja da cidade não pode vir à comunidade, o senhor C, com a ajuda de alguns adolescentes/alunos, que cantam e tocam violão, realiza as missas nos dias de domingo.

A Comunidade Simpatia se revelou um espaço singular quando nos reportamos a questões de organização. Suas estratégias coletivas e de cooperação decorrem especialmente da sua relação com a natureza, com os sujeitos do lugar e com a capacidade de resistência no que diz respeito a ser e viver em espaços rurais ribeirinhos, longe dos grandes centros urbanos. A ajuda ao outro e a partilha se configuram como condição para a manutenção da boa vizinhança no lugar.

Em termos de organização política, o povoado tem optado, preferencialmente, pela formação de lideranças comunitárias informais, muitas vezes, veladas, ou seja, pelos atos e ações em prol da coletividade, alguns sujeitos são considerados os líderes do lugar. Um exemplo desse modelo é o senhor C, que, sendo o primeiro morador da comunidade, tem o respeito de todos. É sempre chamado para

representar a comunidade e, se está impedido de participar, delega a função a outro morador.

Não existe nenhum documento que afirme ser o senhor C o representante da comunidade, ele mesmo não gosta de ser chamado assim, conforme nos falou. Mas essa situação de liderança foi se concretizando nas ações que o sujeito tem realizado em prol da sua grande família, da Comunidade Simpatia e das comunidades vizinhas. “O senhor C é respeitado nesta região”; “quem decide o local da construção das casas é o senhor C. Neste ano vão ser construídas três, já sabem o lugar” (S5).

Percebemos que o senhor C é uma espécie de mediador interno e externo da Comunidade Simpatia, embora não exista uma associação de moradores, por exemplo. Os moradores da localidade participam formalmente apenas da associação dos pescadores e pagam vinte reais para ter o cartão de sócio e dez reais de mensalidade. Há ainda uma associação de produtores e um barco da prefeitura que, a cada 15 dias, passa pelas comunidades colaborando no transporte de produtos para a cidade. Mas a Comunidade Simpatia não produz em larga escala; somente nos meses de agosto, setembro e outubro, há produção de feijão, milho, farinha e melancia para consumo e venda em pouca quantidade.

Compreendemos que a liderança comunitária é tida como uma organização política relevante no lugar, assim como na relação com outras lideranças externas. Sua ação pode colaborar nas necessidades da comunidade. No entanto, na Comunidade Simpatia, alguns fatores impedem resultados satisfatórios para as ambições comunitárias do lugar, como a (re)construção da escola e a construção de um poço artesiano e de um posto de saúde, ou seja, de serviços e bens de interesse coletivo do povoado.

A partir do que foi solicitado pelos sujeitos da comunidade nas poucas oportunidades em que os representantes do Estado estiveram na região, conforme dito pelos moradores, procuramos saber os motivos das dificuldades de satisfazer os anseios da comunidade. Três situações foram percebidas: os moradores não fazem pedidos oficiais, ou seja, não existem documentos registrados que possam comprovar o pedido; não há contínuas reivindicações da benfeitoria desejada, pois os moradores confiam na “palavra” dos representantes políticos; a grande maioria dos sujeitos da localidade, média de 80%, não são eleitores do município ao qual

pertence a comunidade, Cruzeiro do Sul, pelo fato de, no passado, terem morado em um município vizinho.

Os moradores afirmam “somos invisíveis”. Lamentam não existir uma voz política que os represente na cidade, que possa fazer a articulação dos interesses e das necessidades dos sujeitos rurais ribeirinhos dessa região.

Estou há 27 anos morando nesta comunidade e a única coisa que vi ser construída aqui foi a escola, e está precisando de reforma [...]. Somente no inverno o barco da saúde aparece na comunidade. [...] Os políticos só aparecem aqui na eleição e depois somem (S11).

O tempo referido pelo entrevistado nos dá uma dimensão do período em que a comunidade convive com a falta de assistência de direitos, como educação e saúde. O que existe é uma espécie de invisibilidade acerca dessa divisão espacial conferida a muitas escolas rurais, feita pelas pessoas responsáveis pelo lugar. Como afirmado anteriormente, o distanciamento justifica o não oferecimento dos bens de direito do cidadão. É evidente, na fala citada, a necessidade de uma postura de tomada de decisão no sentido de superar os problemas de inclusão precária recorrentes nesses lugares.

É a relação de vizinhança, ajuda e pertencimento o que imprime nesses sujeitos o sentimento e as ações de resistência no lugar. No entanto, há necessidade de ampliar tais relações visto que a luta pela educação de qualidade e saúde exige dos moradores organização e mobilização para a mudança, visando superar a situação a que estão submetidos no momento.

Quando olhamos para a comunidade, percebemos que, por um lado, temos um grupo unificado, sem conflitos; por outro lado, quando deslocamos nosso olhar para as ambições da comunidade, por qualidade de vida e saúde e pelas demandas por educação, trabalho e outros bens de direito, notamos que existe pouca mobilidade. Há poucas reivindicações de políticas públicas, contudo, não há conformismo. As ações de lideranças no espaço rural se limitam à comunidade e à escola, a não ser quando são solicitados a participar, ou seja, quando os pedidos de participação vêm de fora da comunidade.

Identificamos que a tomada de decisão consciente do povoado em relação aos agentes externos não acontece como os moradores gostariam. Eles não são organizados politicamente no sentido de manter relações mais amplas e

mobilizadoras na luta pelos direitos e pela participação social, tendo em vista transformações e melhorias do lugar. Fazem reclamações no próprio grupo da comunidade, entretanto, não o fazem de forma organizada e nos canais adequados, ainda que sejam organizados em seu espaço cotidiano comunitário e de vizinhança.

5.3 A ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA

FIGURA 25 - ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Neste subcapítulo, apresentamos a escola, o espaço de trabalho dos sujeitos da pesquisa, contextualizando aspectos como caracterização da escola, ambiente organizacional (turmas/séries/anos), transporte escolar e gestão. Os dados foram obtidos a partir de documentos da escola e da SEMED e dos registros produzidos na pesquisa de campo e na observação participante. O texto mostra trechos que foram retirados das entrevistas realizadas com professores e coordenadores da escola e pessoas da comunidade.

5.3.1 Caracterização do espaço físico da escola

A Escola Neuza Bernardino de Souza⁴², instituição escolhida para nosso estudo de caso etnográfico, pertence à Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul – SEMED, Nucleação Rural Valparaíso. A escola existe na Comunidade Simpatia desde 1994. A primeira escola ou o primeiro registro da escola foi do município de Porto Walter, que, após a nova divisão territorial do Acre, de posse do referido registro, “fez a escola andar”⁴³, ou seja, implantou a escola em outro espaço do mesmo município que a fundou.

Antes da construção da atual escola, havia no mesmo espaço a Escola Padre Alberto Urban⁴⁴, que pertencia a Porto Walter, cidade mais próxima da comunidade. As atividades da escola foram iniciadas com apenas uma turma multisseriada, composta de 42 alunos, com níveis de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, de forma unidocente, no turno da manhã. O primeiro professor foi o Senhor C, formado no curso de pedagogia, pelo PROFIR/2011, na área de letras vernáculas, e também o primeiro morador e líder da comunidade na atualidade, como já mencionado.

O professor polivalente trabalhou na primeira escola, turma multisseriada, durante oito anos. Em razão da manutenção do ensino multisseriado, os alunos terminavam a escolarização inicial e permaneciam na escola, repetindo ano/série, conforme afirma o professor: “meu filho, que hoje também é professor da escola, estudou comigo nesta escola e repetiu várias vezes o 4º ano, até que mandei ele estudar em Cruzeiro do Sul”. A prática ainda é uma realidade em escolas multisseriadas no interior do município.

A partir da nova divisão geográfica do estado do Acre, o espaço da instituição escolar Padre Alberto Urban passou a pertencer ao município de Cruzeiro do Sul, no ano de 2002. Com o repasse da escola, ela foi ampliada e nomeada Escola Professora Neuza Bernardino de Souza, com um novo registro, conforme o Decreto n. 029/2002, de 19 de abril de 2002. A escola passou a ter turmas seriadas e multisseriadas, oferecendo, no ensino fundamental, níveis de 1º ao 5º ano, regular

⁴² Professora da região, formada no ensino médio Logos II.

⁴³ “Fez a escola andar” é uma expressão utilizada pelos professores da escola rural quando uma instituição continua com o mesmo registro e muda de lugar. A prática é comum nessa região, especialmente quando uma comunidade não dispõe mais de alunos, para manter-se funcionando mesmo com o ensino multisseriado.

⁴⁴ Padre alemão que viveu no município de Porto Walter.

(seriado e multisseriado), e de 6º ao 9º ano a partir do Programa Asas da Florestania.

Mesmo sendo ampliado, o espaço físico da Escola Neuza Bernardino de Souza, até 2014, era muito pequeno para o número de séries e turmas que funcionavam em dois turnos: manhã e tarde. A escola dispunha de três salas de aula nos dois turnos e uma turma que funcionava no corredor, também nos dois turnos. Possuía ainda uma sala que servia de almoxarifado e secretaria; uma cozinha, onde era feita a merenda e servia também como dispensa; um banheiro para as crianças da educação infantil (que no momento não funcionava) e um banheiro⁴⁵ das crianças maiores, fora da escola.

No período da pesquisa, de 2012 a 2014, o espaço físico da escola se encontrava em avançado estado de precariedade, com risco de desabamento. Contudo, havia promessas de construção de outra escola no espaço atual, com quatro salas de aula, biblioteca, sala de recursos, sala de professor, pátio, cozinha e corredor. O número de salas de aula, embora aumentado, não seria suficiente para atender o volume de alunos, considerado alto para o lugar (178 em 2014), assim como para transformar a turma multisseriada de 39 alunos em seriada e fornecer uma sala à turma do 3º ano, que ocupava o corredor da escola.

Ao lado do imóvel da escola, há um espaço que os moradores chamam de campo⁴⁶ e serve como área de lazer para as crianças nos horários de intervalo e recreio. No horário do recreio, a merenda era servida inicialmente para as crianças menores e depois para as maiores. As crianças se acomodavam no corredor da escola ou no campo ao lado dela.

As reuniões de pais e mestres, reuniões com a equipe gestora, assim como qualquer outro evento da escola eram realizados numa sala de aula ou no corredor, com a organização de carteiras dos alunos para acomodação. Não havia salas nem móveis disponíveis para os professores da escola, os quais levavam consigo todo o material necessário para as aulas.

⁴⁵ Casinha de madeira.

⁴⁶ Espaço de gramado ao lado da escola.

5.3.2 Organização escolar: níveis, modalidades de ensino e programas especiais de escolarização

Sobre os níveis e modalidades de ensino, sintetizamos a oferta de escolarização na comunidade durante toda a história no lugar: educação infantil (pré-escola, quatro e cinco anos), iniciada no ano de 2011; 1º ao 4º ano do ensino fundamental, iniciado apenas com o ensino multisseriado do 1º ao 4º ano e, a partir de 2002, com ensino seriado e multisseriado; 6º ao 9º ano do ensino fundamental, oferecido a partir do Programa Asas da Florestania, iniciado no ano de 2010; EJA, o primeiro segmento foi oferecido em 2012, mas não em 2013 e 2014; ensino médio, com duração de três anos e meio, entre os anos 2008 e 2011, e uma segunda turma iniciada em 2014, também a partir do Programa Asas da Florestania.

A escola funcionou no ano de 2014 com um total de 178 alunos, distribuídos como mostra o quadro 8.

QUADRO 8 - ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA, ANO LETIVO DE 2014

NÍVEL/ MODALIDADE DE ENSINO/PROGRAMA		Nº DE ALUNOS (TOTAL DE 178)		TURNOS DE TRABALHO	SITUAÇÃO CONTRATUAL	DOCENTE (MASC./ FEM.)
Educação infantil – pré-escola de 4 e 5 anos		13		M	Temporário	Professora
Multisseriado	1º ano	13	2 6	M	Temporário	Professora
	2º ano	13				
3º ano		18		M	Temporário	
Multisseriado	4º ano	23	3	M	Efetivo	Professora
	5º ano	16	9			
Programa Asas da Florestania	6º ano	08		T	Temporário	Professor
	7º ano	16		T	Temporário	Professor
					Efetivo	Professor
	8º ano	15		T	Temporário	Professora
	9º ano	11		T	Temporário	Professora
	Ensino médio (1º ano)	17		M/Integral	Temporário	Professor
EJA	1º segmento	15			Temporário	Professor

FONTE: Dados da Escola Neuza Bernardino no ano de 2014.

A grande maioria dos professores da escola (77,78%) foi contratada no regime temporário, portanto, sem a garantia de permanência no ano seguinte. A condição para a continuidade do professor leigo, com contratação temporária, na

função docente na escola depende exclusivamente da SEMED, que se baseia em duas situações para resolução de contratação: aprovação em concurso efetivo ou temporário e, se não houver pessoal aprovado para o trabalho na escola, são contratadas pessoas que se dispõem a trabalhar na comunidade, que possuam o ensino médio, caso não haja professor com qualificação e nível superior.

FIGURA 26 - SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CAMPO DE GRAMADO (ESPAÇO DE RECREAÇÃO DAS CRIANÇAS EM FRENTE À ESCOLA)



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

A única turma de educação infantil (quatro e cinco anos), com um total de 13 alunos em 2014, não é numerosa, no entanto, funciona com apenas um professor, ou seja, sem o professor ajudante, conforme dispõe a legislação. A educação infantil é oferecida de forma regular apenas para crianças de pré-escola com idades entre quatro e cinco anos. Nas escolas dos seringais do Vale do Juruá, não existem creches, embora os pais, assim como na cidade, também precisem trabalhar.

O estado oferece, em parte da zona rural do Acre, o Programa Asas da Florestania – Educação infantil, conhecido como “Asinhas”, que atende as crianças no seu domicílio. O município de Cruzeiro do Sul, porém, não aderiu ao referido programa, preferindo trabalhar com o ensino regular, embora limitado no oferecimento.

Não existe na escola mobiliário adequado para as crianças da educação infantil. São utilizadas as mesmas carteiras dos alunos das demais séries/anos. Na sala em que funciona a educação infantil pela manhã, à tarde, é atendido o 6º ano do Programa Asas da Florestania – Ensino fundamental. O material usado pela professora da turma de educação infantil, após o término das aulas, é recolhido e

levado por ela para sua residência, pois não há espaço para a acomodação desse material.

As turmas do 1º ao 5º ano são oferecidas de forma seriada e/ou multisseriada, dependendo do número de alunos para cada ano. Em 2014, o ensino funcionou com três turmas, como mostra a tabela 7: 1º e 2º ano, multisseriado; 3º ano, seriado; 4º e 5º ano, multisseriado. O 3º ano funcionou no corredor da escola, exigindo do professor e dos alunos uma dinâmica de disposição das carteiras que possibilitasse, ao mesmo tempo, a execução das aulas e o traslado das pessoas. Foi desafiador para o professor e para os alunos que, a todo o momento, se incomodavam com interferências vindas da escola e de fora dela. No ano de 2015, uma turma multisseriada de 2º/3º ano ocupou o corredor, o que dificultou mais ainda o trabalho docente.

As turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental fazem parte do programa estadual que tem o apoio da Fundação Roberto Marinho, mas funciona sob a responsabilidade do município de Cruzeiro do Sul. Há uma carga horária total de 3680 horas, com duração de três anos (6º ao 9º ano) e com atividades complementares no turno subsequente. A duração média de cada ano é de sete meses e 15 dias, com carga horária de 920 horas, conforme o Projeto Asas da Florestania.

A carga horária semanal do programa é de 24 horas, sendo quatro horas de atividades destinadas às disciplinas e quatro horas em turno subsequente, que ocorre uma vez por semana. Nas últimas quatro horas, são realizadas atividades relacionadas a temas como extrativismo, manejo florestal, manifestações culturais, cultura da floresta e da comunidade, saúde e meio ambiente, educação para o trabalho. São executadas pelos alunos como atividade extraclasse, com o desenvolvimento de pesquisa e/ou de projetos que visem a qualidade de vida na comunidade local. Alguns trabalhos foram elaborados enquanto estivemos na escola, por exemplo, uma pesquisa sobre a pesca e a agricultura nas comunidades em que vivem os alunos. Geralmente, os trabalhos são feitos em grupo e depois socializados em sala de aula.

O Programa Asas da Florestania do 6º ao 9º ano funciona com um professor que ministra aulas de todas as disciplinas, durante todo o ano letivo, conforme calendário expedido pela SEMED. Na Escola Neuza Bernardino de Souza, o

professor ministra as disciplinas uma de cada vez, de forma modular. Por exemplo, língua portuguesa, acontece no mês de março, matemática em abril e assim sucessivamente. As disciplinas são: língua portuguesa, ciências, matemática, língua estrangeira (espanhol), geografia, história, arte, ensino religioso, educação física, conforme o calendário de disciplinas blocadas de acordo com a área de conhecimento.

A metodologia do programa é bastante diferenciada. É utilizada a metodologia do TC 2000 que, de acordo com o programa/projeto, “tem como princípio o aluno, sujeito da sua própria aprendizagem, sendo respeitados seu ritmo e valores culturais” (ACRE, 2006). As principais práticas de rotina utilizadas em sala de aula são organização dos alunos em círculo, produção de memorial (professora, aluno e sala de aula) e atividades em equipe (de coordenação, síntese, socialização e avaliação), que, segundo seus gestores, têm o objetivo de “promover e desenvolver a cidadania, o espírito de equipe, a integração, o compromisso, a responsabilidade e as situações de leitura e escrita” (ACRE, 2005).

Buscando alcançar os objetivos da proposta pedagógica, as aulas são estruturadas, a cada dia, em momentos diversos, de acordo com o Projeto Asas da Florestania – Ensino fundamental.

A aula é dividida em momentos.

1) acolhida: atividade inicial que envolve o grupo com o objetivo de dar boas-vindas a todos. Pode ser organizada pelo professor ou pelos alunos.

2) apresentação das equipes: é o momento em que, usando a criatividade, as equipes apresentam suas atividades, de acordo com suas atribuições.

3) problematização/motivação: nesse instante, pretende-se despertar no aluno o interesse pela aula e também propiciar ao grupo conhecimentos sobre o conteúdo que será trabalhado na aula.

4) exposição do conteúdo: nesse ponto, o professor usa diversos recursos (revistas, livros didáticos, panfletos, músicas, poesias, leitura de imagens etc.) para expor de forma planejada e criativa o conteúdo que será estudado no dia.

5) atividade em grupo e/ou individual.

6) socialização das atividades em grupo e/ou individualmente: fazendo uso de diversas linguagens, os alunos apresentam seu entendimento sobre a temática trabalhada para ser completada, enriquecida, ampliada por todos.

7) roda de conversa da atividade realizada: individual e/ou em grupo.

8) produção diária de memorial da sala, do professor e do aluno: momento destinado a produção de memórias da aula do dia.

9) avaliação da aprendizagem: o trabalho é avaliado considerando-se os aspectos de relevância da temática, atividades vivenciadas, atuação do professor e desempenho do aluno.

O Programa Asas da Florestania (2006) tem instrumento avaliativo também bastante específico. Ao final de cada disciplina, o aluno deve obter uma única nota que será construída ao longo do processo da disciplina do curso. Tem como base as seguintes sugestões de instrumentos: a) trabalhos em grupo (3 pontos), divididos em seminários, projetos complementares, memorial de sala, pesquisa de campo, teatro, gincanas, maquetes e atuação das equipes; b) trabalhos individuais (3 pontos), divididos em memorial do aluno, produção de textos e participações nas atividades desenvolvidas na sala; c) avaliação de conteúdos, individual (4 pontos). A média para aprovação em cada disciplina é de 5 pontos.

O projeto estadual prevê o acompanhamento quinzenal pelo supervisor para apoio pedagógico ao professor, verificação (por amostragem) da aplicabilidade da metodologia e das sequências didáticas e avaliação do desempenho dos alunos. No entanto, no município, o programa não acontece da mesma forma. A cada ano letivo, antes de serem iniciadas as aulas, há uma convocação dos professores para orientação sobre o programa e ênfase na estrutura das rotinas do programa. Não há no município material didático, como livros específicos, embora a secretaria estadual tenha afirmado que se empenha em produzir material específico. Os professores têm demonstrado dificuldades em encontrar conteúdos que contemplem os temas solicitados no projeto.

Na Escola Neuza Bernardino de Souza, o programa funciona no turno da tarde com um total de 50 alunos. As turmas não são numerosas, havendo entre oito e 16 alunos no ano de 2014, o que facilita o trabalho do professor. Este nível/modalidade de ensino funcionava da seguinte forma em 2014: 6º ano (8 alunos) e 7º ano (16 alunos), com professores formados no ensino médio, formação integral; 8º ano (15 alunos) e 9º ano (11 alunos), com professores da própria comunidade, formados na única turma do Asas da Florestania – Ensino médio, que concluíram o curso em 2011.

O Programa Asas da Florestania (ACRE, 2005) descreve que “a formação continuada de professores e supervisores é condição essencial para o êxito do projeto”.

Embora o ensino médio não seja de responsabilidade da SEMED, consideramos interessante abordar esse nível de ensino, haja vista que os alunos do ensino médio são oriundos da Escola Neuza Bernardino, do Programa Asas da Florestania – Ensino fundamental.

As atividades do Programa Asas da Florestania foram iniciadas em 2006, em Cruzeiro do Sul, mas a secretaria municipal de educação ainda não aderiu ao programa. Na Comunidade Simpatia, o Programa Asas da Florestania – Ensino médio teve sua primeira turma iniciada em 2008, com término em 2011. A segunda turma teve início em 2014, com um total de 17 alunos. O programa é de responsabilidade do estado, que mantém professores itinerantes na comunidade, cujas turmas funcionam em espaços alternativos.

As turmas do Programa Asas Florestania – Ensino médio não tiveram e não têm espaço na escola da comunidade. A primeira turma funcionou em casa de moradores e debaixo das árvores, com estrutura arranjada pelos professores. A segunda turma funciona no espaço da igreja, sem nenhuma estrutura de organização e funcionalidade.

No ano letivo de 2014, primeiro ano da segunda turma do programa na comunidade, o primeiro módulo do curso foi planejado para ser trabalhado como mostra o quadro 9.

QUADRO 9 - PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA ENSINO MÉDIO – MÓDULO I, 2014

ÁREAS	DISCIPLINAS	CH	PERÍODO DE PERMANÊNCIA DO PROFESSOR COM A TURMA
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia	80	13/03 a 06/04
	Física	80	
	Química	80	
	Matemática	80	
Ciências humanas e suas tecnologias	Filosofia	40	11/06 a 12/09
	Geografia	80	
	História	80	
	Sociologia	40	
Linguagens e códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa	120	17/09 a 19/12
	Arte	40	
	Língua estrangeira (espanhol)	80	

FONTE: ACRE/CEE, 2012.

Existem também as atividades complementares que são trabalhadas a partir de projetos especiais de qualificação profissional, com carga horária total de 300 horas. São os projetos de sustentabilidade e organização comunitária (120 horas) e de sistemas agroflorestais (180 horas).

A metodologia do Programa Asas da Florestania – Ensino médio é blocada, ou seja, funciona a partir de áreas temáticas com grupos de disciplinas divididas em três módulos. O professor, que é itinerante, é contratado por um período médio de três meses. É destacado para as comunidades com planejamento prévio oferecido pela SEE e se instala em casas de parentes ou de outro morador da comunidade.

Vale observarmos que a maioria dos professores itinerantes do programa Asas da Florestania – Ensino médio são oriundos do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício, Zona Rural (PEFPEB/UFAC/CZS, 2005-2011 ou PROFIR/UFAC/CZS, 2006-2011) e que, tendo o ensino superior, são convidados a formar, em nível médio, os alunos das comunidades. Todos os professores do programa são parentes ou pertencem ao ciclo de amizade das pessoas da comunidade. São sujeitos que cursaram o ensino superior, moraram na cidade e voltaram às comunidades como professores itinerantes das suas próprias comunidades.

Os professores itinerantes que estiveram na Comunidade Simpatia no ano de 2014 não dispunham de espaço de funcionamento para a turma, material didático

(como livros e outros recursos), merenda escolar e transporte (que no ano de 2014 funcionou com a colaboração do barqueiro do município, o qual negocia com a SEE contrapartida ou ajuda de custo para o traslado dos alunos que pertencem à rede estadual de ensino).

O profissional traz consigo para a comunidade o nível de ensino, ou seja, ele por si só representa o poder estadual na comunidade. Conta também com a solidariedade da comunidade para hospedagem pelo período em que permanecer no local.

FIGURA 27 - ESPAÇO DA IGREJA: LOCAL DE OFERECIMENTO DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA – ENSINO MÉDIO (2014)



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014.

Sabendo-se que existe na comunidade, a cada ano, uma quantidade considerável de alunos para o ensino médio, que concluíram o ensino fundamental nas escolas do município e sendo este de responsabilidade do estado do Acre, é visível a necessidade de manutenção do ensino médio regular na Comunidade Simpatia, que atenda também as comunidades circunvizinhas.

Há interesse e necessidade da comunidade de que o ensino médio se estabeleça no lugar. No entanto, não há estrutura física que possa comportar esse nível de ensino. O ensino médio no Programa Asas da Florestania, apesar do esforço dos professores, não atende às necessidades de uma educação de qualidade, que ofereça ao aluno os conhecimentos necessários, como afirma um dos docentes: “não dominamos o conteúdo, temos afinidade na área” (S13).

Cada professor itinerante trabalha o grupo de disciplinas sem, contudo, dominar o conhecimento na área. São formados em uma área do conhecimento, mas exercem docência nas diversas disciplinas do programa.

Durante o percurso do ensino médio, enfrentamos muitas dificuldades, tanto pela falta de professores como pela falta de espaço [...]. Às vezes, estudamos até debaixo das árvores sem materiais, merenda [...]. Às vezes, a prefeitura emprestava o espaço da escola, no período que não estava tendo aulas. Muitos alunos tinham dificuldade de chegar até a escola por falta de transporte (S13).

A fala se refere à conversa com o grupo de professores que se formaram no Asas da Florestania – Ensino médio no ano de 2011. São citadas as dificuldades que tiveram durante todo o programa, contudo, esses mesmos professores são gratos por terem conseguido concluir o curso e estarem trabalhando como docentes na escola. A relação escola-trabalho, na fala dos professores, aparece como uma das principais preocupações.

As dificuldades pelas quais passaram os alunos da turma que se formou em 2011 são as mesmas dos alunos que iniciaram o programa em 2014. Há um entendimento de que, sendo o programa itinerante, portanto, não regular, não há a necessidade de um espaço adequado. Talvez o conceito da palavra itinerante esteja associado apenas à questão do oferecimento em detrimento das condições de espaço, de trabalho e de estudo de professores e alunos.

Destacamos que o Programa Asas da Florestania – Ensino médio é de responsabilidade do estado e não existe acordo entre os governos estadual e municipal para trabalharem em conjunto. O material didático (livros, revistas, giz, apagador etc.) é levado pelo professor que vai até a comunidade oferecer o bloco das disciplinas. O PNLD não abarca o programa, que tem produção própria de material, contudo, os materiais são usados pela rede estadual e não pela rede municipal. O PNLD ainda não se universalizou na escola do campo.

A comunidade não tem perspectiva de construção de espaço ou qualquer outro benefício que busque melhorar a oferta do ensino médio nas localidades rurais. Até então, a única alternativa é o Programa Asas da Florestania, que, apesar do cumprimento com o oferecimento do nível de ensino, é questionado pelos moradores quanto à formação do professor para trabalhar com as disciplinas, as

condições do espaço alternativo para o desenvolvimento do programa e a permanência do professor na comunidade.

Como afirmado anteriormente, o Programa Asas da Florestania – Ensino médio existe tão somente pela presença do professor itinerante contratado para o lugar, que se responsabiliza por todas as situações escolares no período de tempo em que realiza a docência. Porém, os alunos veem no programa uma oportunidade de melhorar de vida, seja pela oportunidade trabalho, seja pela possibilidade de continuar os estudos na cidade.

Percebemos que, assim como em todo o Brasil, a dificuldade da educação de jovens e adultos na Comunidade Simpatia é uma constante. Tem-se propagado a “Educação para todos”, mas ainda estamos longe de transpor essa fronteira, seja na cidade ou nos espaços rurais – estes pouco pesquisados. A precariedade da estrutura física e pedagógica, assim como da formação dos professores não é preocupação para muitas secretarias de educação, que contratam quadros de profissionais com pouca ou nenhuma habilidade para exercer a docência nessa modalidade de ensino.

Os sujeitos que necessitam da EJA nos espaços rurais são, geralmente, pessoas adultas que já constituíram famílias ou jovens que não conseguiram se inserir no processo escolar formal por motivos variados, como a não oferta de escolarização nos seringais, o distanciamento das escolas, a falta de transporte para ir à escola e, principalmente, a necessidade dos trabalhos cotidianos de caça, pesca e agricultura, que garantem a sobrevivência da família.

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação de jovens e adultos é um desafio nos espaços rurais. Trata-se de uma modalidade de ensino necessária no lugar, contudo, apesar de existirem muitos adultos e adolescentes analfabetos na Comunidade Simpatia e nas comunidades circunvizinhas, não há efetiva preocupação do estado em oferecê-la ou mantê-la.

FIGURA 28 - OFERECIMENTO DA EJA NA COMUNIDADE – ESPAÇO DA COZINHA DA CASA DA PROFESSORA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Na Comunidade Simpatia, a EJA não funciona no espaço da escola, mas na casa da professora. Segundo o professor S15, “foi a professora quem sugeriu o espaço para garantir a matrícula dos alunos e o próprio emprego”. A doação de espaços para o oferecimento da educação escolar é uma prática comum no espaço rural da Amazônia, embora não seja a melhor opção.

O curso funciona no turno da tarde, no horário das 14h às 17h. Alguns moradores, especialmente os homens, não conseguem conciliar o horário das aulas com seu trabalho, como caça e/ou pesca e agricultura. O professor da turma da EJA contratado para a docência é responsável pela composição da turma, que deve ter uma média de 15 alunos, assim como pelo oferecimento do ensino. A turma é iniciada quando o professor busca na comunidade e em comunidades circunvizinhas a formação da turma. Seu emprego como docente depende disso.

A professora afirmou que, quando convida os sujeitos para frequentarem a aula, costuma ouvir justificativas de que “não conseguem mais aprender a ler e escrever”, “reclamam da visão”, “têm dificuldade em vir à escola por morar longe” (S12).

Ainda conforme a docente, nenhum morador alega não querer frequentar o curso. Nem sempre se consegue reunir 15 alunos para a abertura da turma, mesmo sabendo-se que são muitos os analfabetos na região.

Preciso de 15 alunos para formar uma turma, mas este ano formamos só com 12 alunos, seis que moram perto e seis que moram longe. [...] Também faço visitas às casas deles e ouço mil desculpas para as faltas: 'fui trabalhar e cheguei cansado', 'esqueci', 'não vim porque não fiz a tarefa', 'não fui porque hoje foi pouca gente' (S12).

Talvez se os moradores não fossem convidados a estudar na EJA, continuassem fora da escola mesmo depois de adultos. Como destaca a professora, eles dizem “querer aprender [a escrever] pelo menos o nome”. No primeiro segmento, o objetivo é “alfabetizar os alunos em seis meses, mas é pouco tempo porque eles faltam muito”.

O que deve ser observado na instituição escolar rural é que os excluídos da escola são, historicamente, os que não tiveram condições de frequentá-la, não por iniciativa própria, mas pela falta da instituição nos espaços rurais. Fica claro nas falas da professora que o programa que é aplicado na zona urbana não se adequa à zona rural. Não existe a preocupação com o espaço de oferecimento e com o traslado, o tempo escolar e o tempo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação, nas metas 8, 9 e 10, discorre sobre a EJA, enfatizando que:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar um mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. [Em 2011, a escolaridade da população de cor branca de 25 anos ou mais alcançou a média de 8,3 anos, enquanto que a população de cor negra da mesma faixa etária ficou com apenas 6,4 anos. No entanto, há desigualdade inclusive numa mesma faixa de escolaridade: entre os que estudaram 10 anos ou mais, os brancos têm um rendimento médio de R\$ 798, enquanto os negros acumulam somente R\$ 586,10].

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até o final da vigência do PNE, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. [Em 2011, cerca de 8,4% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever].

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. [O setor enfrenta uma queda contínua de matrículas. De 2007 a 2011, o país perdeu 18.893 das 166.254 turmas de EJA, ou seja, uma queda de 18,9%] (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

As metas explicitadas no plano vislumbram a garantia de oportunidades educacionais aos sujeitos que não tiveram a possibilidade de escolarização ou foram excluídos de alguma forma. No entanto, a lei não garante a efetiva superação da

situação de analfabetismo, muito menos nos meios rurais. Nesse sentido, aderimos à afirmação de Da Mata, Klein e Silva (2011, p. 4): “a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma lastimável consequência da precarização do sistema educacional formal que, por sua vez, está profundamente integrado na totalidade dos processos sociais”.

Na distância entre a existência do direito e o oferecimento desse direito, os sujeitos analfabetos da área rural têm esperança de serem vistos, de serem considerados pelo olhar do outro. Segundo Paulo Freire, a esperança é uma necessidade ontológica do ser. Em seu livro “Pedagogia da esperança” (FREIRE, 2009, p. 11), enfatiza que: “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança”.

No que diz respeito à EJA, podemos asseverar que tanto os professores como os alunos têm a tarefa de transpor os obstáculos e buscar possibilidades de uma melhor educação escolar para os sujeitos do lugar. Manter-se na pedagogia da esperança significa o enfrentamento da situação de inclusão precária vencendo as barreiras que possam se apresentar. Talvez a generalização da legislação educacional brasileira, em outras palavras, o oferecimento dos mesmos programas e projetos, sem a necessária adaptação, seja um dos motivos pelos quais não obtenhamos sucesso na construção de uma educação do campo que devolva aos sujeitos do campo o direito à cidadania e à construção da sua identidade.

É responsabilidade da instituição escolar acolher aqueles que não puderam, em idade escolar regular, participar do processo de escolarização. Isso significa acolher também o cidadão, devolver-lhe a esperança de um mundo mais inclusivo, com possibilidades de um futuro melhor.

5.3.3 Gestão escolar: organização e funcionalidade

No dia 8 de fevereiro de 2003, foi fundado o conselho escolar da Escola Neuza Bernardino de Souza, que funciona com membros da própria instituição, tendo como presidente o gestor da Nucleação Regional Juruá Valparaíso, o qual tem a função de diretor da escola, gerenciando-a à distância até o momento, havendo

promessa de desmembramento, ou seja, de gestão independente na própria comunidade.

A escola dispõe do assessoramento periódico da equipe de gestores da SEMED – Regional Juruá Valparaíso, composta por um gestor, um coordenador administrativo e um coordenador de ensino, que se centra na SEMED. Possui também dois coordenadores pedagógicos, um na parte da manhã e outro à tarde, que foram inseridos na escola no ano de 2014, em função da necessidade de ficarem afastados da sala de aula à espera de aposentadoria.

A equipe gestora da regional à qual a escola pertence não atende apenas a Escola Neuza Bernardino de Souza, mas um total de 12 escolas distribuídas, com 39 professores para assessoramento. O atendimento dos gestores na instituição, na normatização apresentada no calendário escolar, deveria acontecer uma vez por mês, mas a média observada durante a pesquisa é de dois em dois meses, dependendo-se, muitas vezes, do nível de água do rio Juruá. Membros da equipe declaram que o atendimento deveria “ser mensal, mas só podemos ir quando a merenda está liberada”; “facilitaria o nosso trabalho se tivessem pessoas para fazer a entrega de merenda e material de didático com livros” (S19).

A escola é completamente dependente da vinda desses gestores, pois são eles que, além de assessorar o professor, trazem a merenda escolar, os recursos didáticos e pedagógicos, o material permanente e de consumo. Também aproveitam a visita para realizar reuniões com pais e professores, quando o tempo permite, visto que, em alguns períodos, o domingo é o único dia disponível para tal.

Os gestores enfrentam muitas dificuldades para assessorar as escolas rurais, uma vez que a quantidade de escolas a atender é grande, levando-se em consideração, ainda, a distância entre as instituições e o tempo disponível de apenas 15 dias para traslado e atendimento a cada uma delas. Assessorar 12 escolas em apenas 15 dias, percorrendo as margens do rio Juruá e adentrando os igarapés e/ou lagos, é uma ação que evidencia a morosidade de atendimento à escola, assim como o pouco tempo de planejamento, diálogo entre os gestores, professores e alunos.

Para a melhoria do trabalho de gestão à distância, são apontados pelas equipes alguns aspectos necessários na otimização das ações nas regionais.

Ter autonomia para irmos às escolas conforme as necessidades; fazer um acompanhamento com mais frequência e com disponibilização de recursos tecnológicos; fazer um atendimento individual com cada professor; ter pessoal para fazer a entrega de merenda e de material didático com livros, que não fosse a equipe; viagem menos longa, com condições de trabalho durante as viagens e com intervalo para refeições e descanso (pois só parando para dormir, chegamos a trabalhar dez horas por dia, inclusive sábados domingos); maior investimento por parte do poder público para facilitar as visitas nas escolas (S19).

Sabemos que a gestão de uma instituição escolar é uma prática administrativa e pedagógica a ser desenvolvida de modo interativo, no sentido democrático, buscando a promoção de um ensino de qualidade. Contudo, a escola no meio rural não dispõe de autonomia para dinamizar questões administrativas ou pedagógicas. Seus sujeitos são gestados sem o olhar cotidiano das necessidades emergenciais de cada momento educativo escolar. Essas barreiras impedem as tomadas de decisão e o acolhimento de ações que são fundamentais à vida da escola.

As implicações são visíveis embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, no seu artigo 14, destaque que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse sentido, pressupomos que a gestão, seja ela rural ou urbana, deve ser democrática e participativa, em um trabalho coletivo que mantém diálogo com os sujeitos da escola.

Desse modo, Vasconcellos (2004, p. 103) ressalta que:

Independente do local em que a escola esteja oferecendo o ensino (zona urbana ou rural), é importante que a direção da escola esteja pautada de planejamento e de critérios qualitativos para que o ensino em qualquer modalidade da educação básica não sofra prejuízos.

Contudo, esses conceitos não se adéquam à escola do campo, pois falta a esta a acessibilidade e o desenvolvimento no seu interior. Notadamente, percebemos, na fala das equipes gestoras da escola rural, assim como dos sujeitos

da escola e da Comunidade Simpatia, a necessidade de mudanças qualitativas na logística de atendimento, no acompanhamento pedagógico e nas condições de trabalho dos gestores, a fim de atender a demanda da escola, que também se faz específica em cada lugar.

Além dos aspectos citados pelos gestores escolares da zona rural, a quantidade de escolas a serem atendidas por cada gestor, no planejamento e na distribuição de escolas, já os impede de realizar um bom trabalho. O tempo dispensado para atendimento à escola não possibilita um cuidado individualizado para cada professor, que tem nesse assessoramento a única oportunidade de sanar as dúvidas da prática docente.

Portanto, acreditamos que, para o alcance de resultados qualitativos do processo de ensino e aprendizagem, é essencial também o sucesso do trabalho da gestão, nos aspectos administrativos e pedagógicos, no interior do estabelecimento escolar. Afinal, uma escola onde a gestão escolar não se faz presente, ou melhor, não existe como função organizadora e dinamizadora do processo educativo, deixa de oferecer aos alunos e professores o direito normatizado pela legislação vigente.

A figura do gestor não representa apenas alguém que mantém a autoridade na escola. Deve ele ser um sujeito capaz de colaborar para a qualidade do ensino, sendo um dos suportes para o alcance do sucesso escolar dos alunos e do trabalho dos professores, num diálogo aberto e constante de aprimoramento das questões educacionais.

Contudo, a gestão à distância, ou seja, sem a presença do gestor no interior de cada escola, no trânsito entre a SEMED e a escola para articulação de todo o processo educativo, certamente, não oferece muitas possibilidades de êxito da educação escolar do campo. Ao contrário, há sempre uma “escola pela metade”, que não consegue atender os alunos no que diz respeito à qualidade do ensino e às condições de trabalho e permanência no espaço rural.

5.3.4 A escola e o trabalho

Assim como os moradores da cidade, os sujeitos do campo convivem com o desemprego e com o trabalho informal, especialmente em razão da carência de políticas públicas que incentivem a produção no campo. Na comunidade pesquisada, os sujeitos não querem apenas a manutenção dos seus espaços

territoriais, mas “[...] a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (MARTINS, 1993, p. 90). Dessa forma, a educação do campo deve ser vista com outro olhar, ou seja, a partir de uma educação escolar voltada para a criação e a manutenção de condições materiais que promovam a vida no campo.

A educação do campo precisa ser sustentada na realidade das comunidades, no mundo da escola e do trabalho, a fim de que atenda as expectativas de vida dos sujeitos do campo. Deve haver um projeto de educação para o campo que, atrelado às questões sociais e trabalhistas, possa garantir sua sustentabilidade nos aspectos sociais, culturais e econômicos.

O trabalho é um dos aspectos mais citados pelos moradores da Comunidade Simpatia no que se refere à melhoria de vida da família. Apenas quatro pessoas na comunidade têm emprego fixo (contrato público efetivo): o senhor C, uma professora que foi deslocada para trabalhar na comunidade por um ano e as duas coordenadoras pedagógicas, que iniciaram na função em 2014 e esperam aposentadoria. Há também um profissional de saúde que mora na comunidade e presta serviços para Porto Walter, município que fica distante da comunidade, em média, 2h40min de viagem de barco pequeno com motor potente. Ele trabalha em lugares longínquos da comunidade, locomovendo-se de barco todos os dias.

Os sujeitos da comunidade são categóricos em afirmar que querem que seus filhos estudem e possam progredir na vida, como o faz um morador quando enfatiza que “a coisa mais importante pra vida deles é a sabedoria e o conhecimento para que eles tenham no futuro, um trabalho, sejam pessoas de bem, para tornar seu futuro melhor” (S9).

É na escola que veem mais oportunidades de emprego e renda. No entanto, a limitação na formação acadêmica dos moradores restringe também o acesso desses sujeitos às poucas funções de trabalho na escola e em outros espaços fora da comunidade.

Os sujeitos da comunidade, em especial os pais de alunos, sabem da importância da escola para o futuro das crianças, contudo, sabem também da precarização da instituição escolar do meio rural. Por isso o temor em relação ao futuro de seus filhos a partir da relação escola e trabalho. Nesse sentido, destacamos a “situação marginal” imposta aos moradores da comunidade, como observam Da Mata, Klein e Silva (2011, p. 4):

A constituição e formação destes 'sujeitos marginais' não provém, portanto, de opção pessoal, de desvio social ou de incapacidade intrínseca, mas deriva, fundamentalmente, das formas histórico-sociais de existência dos homens, vinculadas às condições materiais de vida instituídas.

A histórica precarização da escola do campo no espaço rural pesquisado não permite que os filhos da classe trabalhadora – que são trabalhadores também, apesar da pouca idade, pois ajudam os pais na roça, na pesca e na caça – galguem níveis mais altos de escolarização e aprovação em cursos e concursos, visto que a grande maioria sai da escola como alfabetizados funcionais, sem o domínio da matemática, da leitura e da escrita, muito menos da química, da física, da biologia.

A escola é a única instituição que oferece trabalho na comunidade, com as funções de professor, servente, merendeira ou carregador de água. Mas nos concursos até então realizados para a escola, não houve aprovados para as funções. Até o ano de 2012 e de acordo com as políticas públicas do município, as contratações de professores eram realizadas sem concurso público e conforme disposição e existência de pessoal na própria comunidade para exercer a docência. A exigência para a função de docente era possuir o ensino médio, mas, em razão da necessidade, também foram contratados provisoriamente professores que possuíam apenas o ensino fundamental (CZS, 2011).

No ano de 2012, houve o primeiro concurso de contratação permanente para a zona rural (Edital n. 001/2012), com exigência de conclusão do ensino médio. As pessoas da comunidade interessadas em exercer a função docente na escola, inclusive quem já exercia a profissão, não foram aprovadas. Restou à SEMED contratá-las temporariamente para os anos de 2013 e 2014. Esses contratos vigoram até a presente data (2015), haja vista que não existem outros profissionais com formação superior que estejam dispostos a viver nas longínquas comunidades ribeirinhas. Não sabemos até quando esses profissionais atuarão em suas comunidades.

No ano de 2015, a Câmara de Vereadores de Cruzeiro do Sul, a partir de sessão do poder legislativo municipal, aprovou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR municipal) dos servidores da educação. Os moradores da Comunidade Simpatia sabem que a formação acadêmica do profissional influencia a

realização de concurso para o trabalho na escola ou em escolas vizinhas, únicas instituições que oferecem emprego na região.

[...] para quem mora aqui, a escola é uma alternativa para trabalhar; pelo menos para aqueles que terminaram o segundo grau, é a única alternativa de trabalho. [...] Numa comunidade desse tamanho, era para o pessoal daqui da comunidade trabalhar (S4).

Tem umas pessoas (pais) que têm aquele esforço, aquele interesse para que os filhos consigam terminar os estudos aqui. Se tivesse em casa estavam ajudando no trabalho. [...] Tiram do trabalho, trazem para a escola, algum objetivo eles querem alcançar. Eles tiram os filhos do trabalho para vir à escola (S2).

Além da baixa escolarização dos sujeitos, o não acesso aos materiais de concurso como apostilas e livros, que são poucos ou não disponíveis a esses ribeirinhos, são obstáculos ao aprofundamento nos estudos e à possibilidade de aprovação em concursos para se conseguir emprego. Como afirmado pelo senhor C: “espera-se que depois de formados os alunos possam arrumar um emprego”.

Outro trabalho existente na comunidade é o comércio ambulante⁴⁷ das águas, no qual são vendidos produtos variados, como alimentos, roupas, eletrodomésticos, remédios e outros. As vendas são feitas à vista ou a prazo. Todo mês o comerciante passa pela comunidade para vender e receber parcelas de pagamentos das mercadorias. Alguns moradores da Comunidade Simpatia são prestadores de serviço desses ambulantes na venda de mercadorias a esta e outras comunidades, especialmente de roupas, perfumaria e utensílios domésticos.

⁴⁷ Comerciantes ambulantes das águas são pessoas que viajam em barcos vendendo mercadorias nas margens dos rios (conceito criado nas conversas de pesquisa).

FIGURA 29 - BARCO/CASA/COMÉRCIO FLUTUANTE



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2014.

No ano de 2014, passou a existir na Comunidade Simpatia o que chamamos de casa/comércio flutuante, uma espécie de barco que se mantém atracado na comunidade e exerce a atividade de comércio com vendas de produtos alimentícios, especialmente. O espaço é dividido entre casa dos moradores (mulher, marido e filho) e comércio. Vale ressaltarmos que a criança dessa família é aluno regular da escola.

Os moradores tinham a intenção de manter na comunidade a produção e a venda de pão e de carnes, mas o negócio não vingou em razão da falta de energia elétrica. Os ribeirinhos têm muitos sonhos a serem realizados no que se refere ao trabalho e à educação. A comunidade acredita que a superação da pobreza passa pela escola. O caminho para a inserção dos jovens da comunidade no mundo do trabalho se dá a partir do conhecimento que a escola pode oferecer.

Muitos jovens esperam a escolarização no seringal para depois se aventurarem na cidade em busca de emprego e/ou ampliar a escolarização. Outros jovens fazem o contrário, vão para a cidade estudar e depois voltam às comunidades na certeza de que, com maior escolarização, terão na escola a garantia de emprego, embora, em sua maioria, temporário.

Sendo a Comunidade Simpatia distante dos centros urbanos, poucos benefícios chegam ao lugar no que se refere, por exemplo, às cooperativas. Até então, segundo os moradores, integram apenas a Cooperativa de Pescadores, que garante a parte das famílias da comunidade um benefício financeiro (um salário-mínimo), nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março, no período de cheia

do rio, quando a caça e a pesca ficam escassas. Ao todo, dezenove pessoas são associadas à cooperativa.

Os afazeres cotidianos na comunidade são feitos sem sacrifícios, sem distinção de sexo e funções específicas. Homens e mulheres têm as mesmas funções: afazeres domésticos, direção de motor de barco ou canoa pequena, pesca, caça, feitura de farinha, lida na roça, criação de bois, porcos e/ou galinhas. Nessa relação do trabalho, os cuidados com as crianças são realizados pelo pai ou pela mãe, dependendo de quem tem emprego na comunidade. Quando não têm com quem deixá-las, elas são levadas pelos pais para seu local de trabalho e/ou para a escola, por exemplo.

O espaço da comunidade que serve como roçado pode ser usado pelos moradores como quiserem. Somente o espaço da praia é dividido entre os moradores para plantio e o responsável pelo espaço pode plantar o que quiser.

O trabalho e a renda, muitas vezes, definem o lugar de moradia do sujeito ribeirinho. Apesar de, no passado, ter acontecido a migração de algumas famílias para a cidade, atualmente, as famílias estão voltando para o seringal pelo fato de não terem condições de se manter na cidade. Com a implantação da escola na comunidade, as famílias preferiram continuar no seringal, sem, contudo, deixar de ir à cidade para realizar compras e para outros afazeres.

O trabalho na formação da identidade do sujeito do campo/rural, a partir da escola ou de programas oficiais ainda não se concretizou nessa região. A única menção ao assunto ouvida pelos moradores foi sobre programas do IFAC – Instituto Federal do Acre, que oferecem cursos profissionalizantes, mas que ainda não chegaram à Comunidade Simpatia.

Vi esse curso sendo aplicado na foz do Paraná dos Mouras, fizeram desde o ano passado de criação de peixe e agora estão fazendo um de criação de abelha. Só vieram até a foz do Paraná dos Mouras, mais próximo de Cruzeiro do Sul, tem estrada que vai até lá. Vieram nos lugares mais próximos (S3).

A área de difícil acesso, até o momento, não é contemplada por cursos profissionalizantes também do IFAC. Há uma negação da melhoria profissional aos povos que moram em áreas tidas como de difícil acesso, como afirmam os ribeirinhos.

No dia 27 de abril de 2013, através do jornal Batelão do Juruá, tivemos informação na comunidade de que havia no IFAC um “projeto barco-escola”, que levaria educação profissional a comunidades rurais, a partir de cursos profissionalizantes relacionados às atividades da zona rural. Seriam cursos oferecidos em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, ministrados pelo Centro de Formação e Tecnologias do Juruá (Ceflora), que pertence ao Instituto Dom Moacir (AC).

FIGURA 30 - BARCO-ESCOLA



Foto: Onofre Brito Júnior.

A previsão era que, entre os meses de maio e junho de 2013, os cursos de agricultura orgânica, avicultura, horticultura e meliponicultura⁴⁸ fossem oferecidos a toda a comunidade rural. No entanto, os cursos ainda não são ofertados na Comunidade Simpatia, mas apenas em comunidades distantes da localidade.

Buscando saber mais sobre o assunto, percebemos que os moradores se referiam também a projetos do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, desenvolvido pelo IFAC, desde o ano de 2013. Trata-se de cursos profissionalizantes, executados na modalidade “Campo – produção natural”, ofertados de acordo com a necessidade de cada comunidade envolvida. Na zona rural, são prioritariamente cursos que trabalham com a produção natural, no sentido de incentivar o empreendedorismo rural e auxiliar os produtores e os agricultores a desenvolverem e/ou aumentarem suas rendas. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, através da Secretaria de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar – SEAPROF, implanta os projetos e os municípios são os

⁴⁸ Atividade do meliponicultor, ou seja, daquele que se dedica à criação de abelhas para a extração do mel (MICHAELIS, 1998).

executores dos cursos na zona rural, que são acompanhados e apoiados logística e pedagogicamente pelo IFAC.

São muitas as expectativas dos pais e moradores em relação aos cursos que favorecem a educação profissional e o trabalho. Talvez a distância da comunidade em relação à cidade e a logística dos cursos expliquem a demora na oferta dos almejados cursos na Comunidade Simpatia.

Observando e ouvindo os moradores da Comunidade Simpatia, percebemos que o trabalho e a educação têm grande importância e são a preocupação principal na vida dos ribeirinhos. Eles veem esses aspectos como garantia de subsistência e de situação melhor de vida.

Compreensão próxima do que nos apresenta Caldart (2004, p. 207):

A realidade de uma luta que não tem data para terminar exige que se quebre a lógica de que existe um tempo (ou um espaço) para lutar, outro para trabalhar, outro para estudar, para amar, para ter filhos, para ser feliz.

O trabalho e a educação no lugar movem a vivência desses sujeitos cotidianos e coletivamente, na perspectiva de transformação da comunidade e dos sujeitos que a circundam. No processo de luta cotidiana, da organização do lugar e do mundo do trabalho dos pais e dos alunos, é possível perceber que a educação é resultado da dinâmica do lugar, que se faz a partir das relações com outras comunidades. A escola é uma reivindicação não só em busca da alfabetização e do letramento, mas, sobretudo, do processo educativo de instrumentalização dos alunos para o trabalho.

CAPÍTULO 6

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL: O SER PROFESSOR NA ESCOLA RURAL DO VALE DO JURUÁ

Neste capítulo, buscamos analisar a escola como espaço de construção social e formativo dos professores e alunos, com um olhar sobre sua cultura, o cotidiano e o fazer educativo dos docentes do lugar, na construção do ser professor e das suas identidades.

Para o estudo da escola como construção social, tomamos como referência as ideias de Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 11) quando afirmam que a “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado; [...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”. Desse modo, a escola pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões: a vivência e o cotidiano da escola, numa trama que resulta na formação do professor em serviço; a criação e a transformação do conhecimento e do seu fazer pedagógico; e as negociações feitas na escola. Cada escola é única e se concretiza nas relações que acontecem no seu interior. Uma escola tem suas peculiaridades, apesar das normas estabelecidas pelo sistema escolar.

6.1 OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS

As autoras Ezpeleta e Rockwell (1989) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Enfatizam que a escola é um espaço sociocultural próprio, o qual funciona segundo dimensões institucionais, com regras e normas que buscam homogeneizar os sujeitos do lugar, a escola e a comunidade, delimitando suas ações. Por outro lado, a escola tem em seu cotidiano os sujeitos envolvidos, vivendo suas próprias normas e valores, nos conflitos, nas estratégias individuais e coletivas, que acontecem também através da transgressão às regras impostas pelo sistema escolar.

A instituição escolar se constitui em uma organização oficial que define e direciona os trabalhos educativos a serem desenvolvidos na escola do campo por professores e alunos. Temos também os sujeitos da escola: os professores, os alunos, os demais funcionários e os pais dos alunos que se inter-relacionam e que mantêm a escola existindo no lugar em um constante processo de construção social. No caso da escola pesquisada, tal movimento se dá sem a presença mais marcante dos gestores educacionais da rede municipal.

É nesse processo escolar e de formação, entre regras e normas, acrescido à ação dos sujeitos professores, que a escola rural tem se consolidado e definido a identidade do professor da escola rural ribeirinha, na qual a experiência de vida dos professores leigos não se dissocia das suas experiências profissionais. Tal jogo faz parte da identidade docente do professor da zona rural, que vai aprendendo na sala de aula a ser professor, a se transformar como sujeito social e inovar na sua prática do dia a dia. Nas palavras de um dos professores da escola: “a gente carregava a escola, uma cruz nas costas. Você é a escola, você leva a escola” (S2).

É no diálogo consigo mesmo e com os grupos de professores que exercem a função docente no seringal, no exercício da sua capacidade pensante, que os professores adquirem a competência prática que define novas posições dentro dos seus contextos sociais, por meio de complexas relações do seu fazer pedagógico cotidiano. Nessa situação, a escola se constitui também como importante espaço de formação do professor, a partir de uma prática profissional.

Assim, devemos entender a identidade das populações rurais/ribeirinhas sem desvinculá-las das questões referentes à identidade docente, ao aspecto histórico, ao fazer pedagógico, às ações educativas do cotidiano educacional do professor e ao espaço em que esses saberes são difundidos continuamente. Nossa análise se aproxima das considerações de Gatti (2003, p. 196) sobre o assunto.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

O desenvolvimento do saber do profissional professor não se dá de forma isolada, baseia-se nas ações e nos experimentos da vida prática, no embate das

ideias, no exercício da reflexão individual e grupal. O conhecimento contribui para mudanças do próprio professor nos vários espaços que vivencia e nos quais atua; é nesse processo que se (re)constrói o professor da escola rural ribeirinha. Sem a presença de coordenadores pedagógicos e da gestão escolar, ele se forma professor para atuar na escola do campo.

Sobre a relação do sujeito com o conhecimento, DUBET (1994, p. 107) afirma que “uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo”. Nesse sentido, acreditamos que a reflexão sobre a ação é um instrumento que aprimora e desenvolve o pensamento do sujeito professor, sua ação educativa e, com isso, seu desenvolvimento profissional docente. O professor da escola do campo é um sujeito que se constrói profissionalmente tendo como base suas experiências de vida e de profissão, seus saberes, a partir das condições que lhe são oferecidas para atuar como docente, ou seja, entre a teoria e a prática educativa.

Contudo, as instituições promotoras das formações e dos treinamentos dos profissionais professores têm preterido os docentes como intelectuais, separando teoria e prática e ignorando a criatividade, as habilidades e o discernimento do professor (GIROUX, 1997, p. 23). Ainda segundo Freire (1996) e Giroux (1997), há uma urgente necessidade de o professor ser orientado em direção à autonomia da sua atividade docente, com condições de compreender e atuar de forma mais efetiva e contundente frente à diversidade cultural, refletindo sobre questões sociais e educacionais do seu fazer pedagógico na escola.

Há uma tendência da formação continuada pautada na reflexão e no fazer educativo, sendo essa uma das partes importantes na formação do professor, de acordo com alguns estudiosos da área. Como um dos principais colaboradores dessa tendência, Freire enfatiza que, entre os saberes necessários, na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 18). A formação não se limita à formação acadêmica inicial, mas inclui uma formação continuada pautada e articulada com a prática reflexiva do fazer pedagógico cotidiano, do ser professor no lugar, sem a estrutura de uma escola da cidade, porém, com importantes relações cotidianas que o fazem constituir-se como formador de pessoas. Sabemos que a formação inicial é um

aprendizado para a constituição do docente, portanto, pautada nos conhecimentos da formação do profissional professor, todavia, sabemos também que o docente se configura no dia a dia, no fazer e nas relações com a escola, com a comunidade e, especialmente, com o aluno.

Há em nosso país um desejo de que os professores transformem qualitativamente o ensino a partir das ações educativas de sala de aula, no entanto, os cursos de formação inicial e continuada não têm dado conta do oferecimento de uma prática pedagógica substancial capaz de melhorar a qualidade do ensino na escola. O que se tem visto – e é demonstrado por esta pesquisa – são ações de formação, especialmente continuada, que primam pelo treinamento dos professores para atender às exigências legais das políticas públicas educacionais, no sentido de cumprimento do aspecto legal, em detrimento das peculiaridades e das necessidades reais de cada situação escolar, as quais nem sempre estão normatizadas nos programas oficiais de ensino e de formação pedagógica. São muitas as críticas aos programas oficiais de educação no que se refere à formação do professor.

Garcia e Schmidt (2001, p. 147) abordam a questão.

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como 'entidade', corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de 'capacitação'.

Certamente, os aspectos do currículo real, da mediação didática, dos saberes se (re)constroem numa dinâmica que não é suportada pela capacitação. O embate entre os saberes normatizados e os saberes produzidos cotidianamente na escola e na sala de aula perde o sentido quando priorizamos a formação de saberes técnicos. Segundo Garcia e Schmidt (2001, p. 47), “trata-se de um equívoco que relaciona, de uma forma mecanicista e simplista, os saberes a serem ensinados com os saberes efetivamente ensinados, e que coloca nos cursos de capacitação de professores a expectativa de solução dos problemas educacionais”.

As ações educativas de ensinar, exercidas pelos professores, no caso dos professores do campo, são ações de produção do conhecimento que vão bem além da aplicação de técnicas aprendidas ou apreendidas nos poucos cursos de formação oferecidos a esses profissionais.

Podemos perceber que os professores leigos da Escola Rural Neuza Bernardino de Souza têm, inicialmente, apenas um aspecto da formação, o da prática pedagógica, que acontece desde o momento que ingressam na escola e vão se constituindo professores no lugar. Agregam em seu processo formativo aspectos técnicos da função docente, sem uma formação teórica paralela que ofereça sustentação a essa reflexão de/na sua prática docente, vão se construindo conforme as oportunidades que surgem ou que já existem nesses espaços rurais.

Minha maior relação é com Porto Walter. Trago livros e socializo aqui na comunidade com as meninas do Asas. Sempre ajudo elas [...]; os conteúdos que eu tenho elas têm também, trago de Porto Walter. Já disse que quando elas não souberem, me chamem. Elas se formaram por aqui no Asas e nós em Porto Walter. Quando cheguei não tinha o domínio do Asas, a questão de trabalhar naquela metodologia específica. Me ajudaram. As meninas que formaram no Asas conheciam o programa porque estudaram (S8).

A relação com o município é nos cursos de formação onde a gente trocava ideias entre os professores. [...] Havia troca de ideias entre os professores. Aqui ajudo a professora da educação infantil que é muito carente de material, de atividades (S1).

Sempre converso com outros professores, mas só na formação (S5).

Procuramos fazer o que podemos. [...] Buscamos fazer o que se pode, nos dedicar mais aos livros e ajudamos uns aos outros (S12).

Sempre converso com os professores dessa região, principalmente quando temos cursos do PNAIC, porque todos da zona rural fazem juntos (S4).

Observamos na fala dos professores que sua realidade educativa, imbuída de regras e normas, precária e com pouco material didático e pedagógico, não os exclui do processo, ao contrário, os faz buscar alternativas para manter a escola existindo na comunidade, a partir da construção dos conhecimentos da experiência formativa cotidiana. As relações estabelecidas em outros espaços escolares na busca de livros e orientações e a troca de ideias são o que tem real importância para esses professores. Os cursos ditos como “técnicos” pelos próprios docentes parecem não influenciar no dinamismo da sua construção identitária, que se faz na relação com outros profissionais do lugar.

A não formação específica normatizada para a função, o emprego temporário, assim como a necessidade de trabalho mostrada pelos professores os obriga a atender a demanda e as necessidades educativas da escola e dos alunos, que, em muitos casos, estão na situação de distorção idade/série, em salas seriadas e multisseriadas. Os professores afirmam, assim, sobre a importância da escola e da formação acadêmica.

A escola é importante para os professores porque eles têm um trabalho, uma fonte de recurso para se manter. E para a comunidade porque eles serão os professores para o futuro dessa comunidade, já tem alunos que estão se capacitando para professor, eles serão o futuro dessa comunidade (S12).

Iniciei trabalhando como servente na escola, mas sempre tive o sonho de ser professor. Os dois anos que tenho de experiência na docência é no 8º ano do Asas – Ensino fundamental (S9).

A escola é importante para os professores, muitos não tinham expectativa de trabalho na cidade. O trabalho para quem mora na zona rural, quando aparece, eles lutam pelo trabalho, é a única fonte de renda (S2).

Para os professores é um orgulho trabalhar, é a única renda que temos. É só a escola que oferece emprego (S3).

Os moradores da Comunidade Simpatia veem na escola a oportunidade de emprego e renda, assim como importante espaço de formação. No entanto, a limitação na formação oferecida pela SEMED restringe também o acesso desses sujeitos a funções de trabalho na escola e em outros espaços fora da comunidade quando a formação a partir da reflexão e da experiência prática não é suficiente.

Nas conversas em que os professores leigos narraram suas histórias de vida pessoal e profissional, assim como nas observações e nas entrevistas com esses professores, foi possível constatar que os docentes são sujeitos que constroem suas trajetórias profissionais no espaço da escola e da comunidade, a partir dos seus saberes como aluno e como profissionais, ou seja, vêm se “constituindo professores” de acordo com seus conhecimentos como aluno da escola rural, multisseriada, em sua maioria, e da prática cotidiana do exercício da função.

Fica evidente que, trabalhando sob regras explícitas da SEMED, sem a presença da gestão escolar no lugar, solitários no fazer educativo do cotidiano da escola, esses docentes estão se arquitetando professores. Os professores leigos da Comunidade Simpatia realizam as ações educativas de sala de aula e, assim, aprendem o ofício de ser professor. Para isso, lançam mão da sua experiência de

vida escolar como aluno, resgatando também modelos de professores mais experientes, que passaram pelo mesmo processo de constituir-se docente na zona rural, longe dos centros urbanos.

Segundo Pimenta (2006, p. 20), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Compreendemos a importância dos saberes da experiência, no entanto, a falta de recursos, de estrutura física, de valorização profissional e, conseqüentemente, de um quadro de pessoal qualificado na escola levam o profissional da área rural ao enfrentamento das condições de existência no lugar, não por vontade própria, mas por barreiras de pleno acesso a melhores opções de formação e prática docente, nos espaços formais, fora da instituição escolar.

O contexto do seu trabalho de docente na escola rural, somado às situações de vida desses profissionais na comunidade, é pautado no sentimento de pertencimento. Os sujeitos fragilizados mediante as precárias condições profissionais eternizam o isolamento da escola rural, o qual culmina na exploração profissional do professor leigo, que se constrói profissionalmente solitariamente no lugar com seus pares.

Reafirmamos que o desenvolvimento do processo de formação pessoal e profissional desses sujeitos se dá quase que exclusivamente a partir dos saberes difundidos pelos próprios professores no lugar – entre esses, os saberes da experiência se sobressaem, justificados pela não formação para a função de docente. Os professores leigos tomam para si a responsabilidade da escola na comunidade rural ribeirinha.

Therrien e Damasceno (1991, p. 14) esclarecem sobre as responsabilidades da escola, que não se justificam apenas pela presença desses profissionais na escola rural.

O fracasso da escola pública não é meramente um fracasso ‘administrativo’, e não pode ser imputado à presença da professora leiga. Afinal, esse fracasso generalizado na maioria das regiões brasileiras ocorre nas áreas e salas onde lecionam professoras ‘formadas’ nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional.

Apesar de não terem formação específica para a profissão docente, os professores impõem a si mesmos maior responsabilidade no compromisso com a educação escolar rural. Trazem para as ações educativas comportamentos, regras e hábitos da sua própria experiência escolar, recriando e aprimorando a cada dia o seu fazer educativo, inovando a partir dos seus próprios saberes, embora com limitações.

No processo de ensino-aprendizagem, tenho dificuldades. Às vezes, nos conteúdos que eu não entendo, que nunca nem vi, que vou ter que estudar para explicar para eles, então tenho um pouco de dificuldade. Quando eu entendo, eu consigo passar pra eles bem passado, para que eles entendam. Tudo o que entendo, até hoje, explico para eles e eles aprendem com facilidade (S9).

Em um encontro, perguntaram o que tivemos de bom do ano passado para esse ano. Respondi que o que tivemos de bom no Asas era o que tínhamos entendido, o que nós sabíamos fazer, o que estudei no Asas. Tem as equipes, sei como fazer, as metodologias (S8).

Nós estudamos no Asas, então, sabemos como anda o curso (S8).

Nós estudamos em casa para dar aula na sala para os alunos. Aprendemos para poder passar para os alunos. Não temos material, temos muito pouco. É muito difícil encontrar os conteúdos da proposta que eles deram, não tem... É difícil encontrar esses conteúdos nos livros da escola, existem poucos livros (S9).

Nesse caso, a empiria se apresenta como aspecto determinante na profissionalização dos professores leigos da zona rural/ribeirinha, assim como dos poucos que têm formação acadêmica em nível superior, visto que passaram pelo mesmo processo de profissionalização e que tiveram uma formação aligeirada em programas especiais de formação de professores.

Não questionamos aqui o profissional em si, mas a formação e as condições de prática docente desses profissionais que, apesar de serem leigos, têm sobre eles a responsabilidade da escolarização das crianças e adolescentes dos seringais, bem como os resultados positivos de rendimento escolar dos alunos. Os dados produzidos indicam elementos que evidenciam um processo de exploração profissional, que tem como principal fator a presença do professor leigo nas escolas do campo como um sujeito que “serve” para garantir o oferecimento da escola nos espaços rurais quando não existe disponibilidade de profissionais com formação no magistério superior. Os professores leigos mantêm, nestas comunidades rurais, o

compromisso com a prática educativa escolar, apontando para a necessidade de aprimoramento das funções educativas e de formação docente.

Eu hoje me considero uma professora não muito aprimorada para passar tudo, os conhecimentos que meus alunos precisam, mas pretendo me formar pra futuramente ser uma boa professora, melhorar cada vez mais. Me empenho no meu trabalho para fazer o melhor possível, mas sei que preciso de muito mais conhecimento pra fazer melhorar a aprendizagem dos meus alunos (S9).

Não tenho terceiro grau, às vezes, me sinto inferior a eles, porque sei que eles têm um maior conhecimento, estudaram mais, sabem mais do que eu às vezes. Mas também tento me esforçar o máximo para chegar à altura deles. Sei que um dia posso ter os mesmos conhecimentos que eles têm (S9).

Os profissionais acreditam que o autodidatismo, sobretudo nas situações cotidianas do seu trabalho, no contexto da sua escola e da comunidade, não é o suficiente para aprimorar-se como professor, apesar de ser também importante espaço formador. Demonstram encontrar muitos desafios no fazer educativo, como a dificuldade na compreensão dos conteúdos e nos procedimentos metodológicos, que se limitam pela falta de formação, especialmente, quando tratamos de salas multisseriadas ou programas de escolarização.

A formação acadêmica e a prática profissional desses sujeitos são desenvolvidas, em boa parte, a partir das suas experiências como aluno/professor de salas multisseriadas e/ou de programas estaduais e municipais de escolarização e de programas aligeirados de formação profissional que, raramente, acontecem. Destarte, percebemos que a formação continuada dos professores não tem contemplado as possibilidades de valorização do processo formativo centrado na experiência dos docentes, assim como a reflexão sobre os problemas, as carências existentes na educação rural local em relação à educação global, na busca de produção de saberes e resgate das suas identidades.

6.2 O ESPAÇO DO TRABALHO: DINÂMICA DO COTIDIANO E FORMAÇÃO PRÁTICA DOS PROFESSORES

Compreender a pluralidade da prática educativa nos ambientes rurais escolares é conhecer um pouco mais do cotidiano dessas instituições, priorizando a

organização das salas seriadas e multisseriadas, assim como a prática pedagógica dos professores. Como afirmado anteriormente, os sujeitos que se inserem na escola rural ribeirinha (professores e alunos) têm agido conforme suas possibilidades, tendo como indicadores do caminho as regras e as normas da SEMED ou mesmo as regras não enunciadas pela secretaria e pela própria comunidade.

Segundo Heller (2000, p. 29-30):

É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana.

A diversidade e a complexidade das ações dos sujeitos na escola e na comunidade rural ribeirinha se articulam com as exigências sociais imediatas, entretanto, o viver coletivo, onde tudo é socializado, ainda prevalece nesses ambientes comunitários e de escolarização. Apesar do isolamento físico e do isolamento posto pelas políticas educacionais, há um dinamismo na escola que busca articular a consciência coletiva a fim de contribuir para a escolarização das crianças, aspecto diferenciador de práticas menos alienantes na escola e nas ações dos professores iniciantes, que são direcionadas pelos profissionais mais experientes na docência do lugar.

A escola assume cotidianamente as responsabilidades da educação na infraestrutura, que não comporta todos os alunos, os quais são mantidos no espaço do corredor e/ou em espaços alternativos como a igreja e a casa do professor; no apoio pedagógico de cooperação; no planejamento e na execução das aulas; e no material didático improvisado, por falta de recursos suficientes. É o trabalho coletivo, de cooperação que prevalece na escola. O que é vivido pelos sujeitos é carregado de significados, a vida é heterogênea no seu modo de ser e de fazer escola. Contudo, esses aspectos não são ressaltados e ressignificados pelo sistema escolar que os orienta, uma vez que ele não respeita as necessidades cotidianas advindas da comunidade.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 58):

Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de

relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros.

A história dos sujeitos ribeirinhos na escola pesquisada está completamente vinculada à sua vida cotidiana, ou seja, as relações existentes são de maior intensidade do que, em geral, acontece em uma escola urbana, por exemplo. A vivência da escola se “confunde” com a vivência da comunidade e a escola se mostra como centro, espaço que direciona o dia a dia da comunidade, que quase sempre é marginalizada em relação às questões sociais oriundas das políticas públicas destinadas aos sujeitos da comunidade.

É importante percebermos o dinamismo do cotidiano local frente às tensões e intenções do sistema municipal de ensino para com a escola, assim como as tentativas de superação de cada situação desse cotidiano. A escola, maior espaço físico construído no lugar, é referência para a comunidade. Abriga em seu espaço não só os alunos e os professores, mas as ações desenvolvidas na região. Não é somente um lugar de escolarização, mas de encontro, de relações mais amplas com outros lugares e espaços.

Foi ao redor da escola que a comunidade cresceu e se consolidou. Muitas famílias se mudaram para as proximidades da Escola Neuza Bernardino de Souza, fazendo aumentar também o número de alunos – atualmente, são atendidos mais de 150 alunos, o que é considerado, no seringal, uma escola de grande porte.

A escola, ela é ponto de referência para a comunidade e para outras comunidades. Nas atividades culturais, todas as comunidades vêm. Nós apresentamos teatro na igreja com nossos alunos, vêm mais de 300 pessoas. Ela é centro e não é dada a ela a importância, não é reconhecida pela SEMED. As pessoas dizem que a escola está velha. É verdade, mas quem forma a escola são os alunos e os professores. A escola muda a comunidade, o que os alunos aprendem na escola ensinam sempre para a família que não estuda (S2).

A escola é bem importante, não tem nem como pensar uma comunidade dessas sem a escola. Na minha comunidade, por exemplo, não tem escola. A escola de lá foi desmanchada porque tinha pouco aluno. Ela contratou um barqueiro e os alunos vão para outra escola distante da comunidade. Quando tem algum benefício eles [SEMED] visam logo o lugar que tem escola. Se não tem escola a comunidade fica sem os benefícios como luz, água. É como se a escola fosse o coração da comunidade, tudo é na escola... reuniões... Também quando surge algum problema a comunidade acha que o professor responde. Pensar uma comunidade dessa sem escola seria assim... como se fosse uma pessoa cega. Porque a escola nos abre os olhos. Quando você entra na escola, não tem como você sair da mesma forma, como diz meu

professor. Se não tivesse escola seriam analfabetos... Os pais já são analfabetos. A escola muda as pessoas, muda o jeito de ser das pessoas (S4).

Na Comunidade Simpatia, a escola é percebida, mais do que um espaço físico, como um lugar que impacta a vida social dos sujeitos nela inseridos (os professores e os alunos) e, conseqüentemente, a vida da comunidade. A escola é vista pelos sujeitos ribeirinhos como um lugar de oportunidades, no entanto, não há discussão sobre seu tempo, seu espaço, seu ritmo, bem como referência a um projeto de escola ou de formação de professores para esses lugares, advindo do estado ou do município.

Observando e ouvindo as pessoas no cotidiano da escola e da comunidade, foi possível percebermos que é na escola que acontece a participação conjunta dos moradores, dos professores e dos alunos, a fim de suprir os desafios postos pela marginalização e pelas desigualdades produzidas ou delegadas.

Na SEMED, a escola rural é pensada e idealizada a partir da legislação ou das exigências das políticas públicas emergentes, mas é na comunidade que essa escola existe de fato, de forma concreta, com suas necessidades cotidianas ignoradas pelo sistema escolar que não oferece aos sujeitos ribeirinhos o básico para uma escolarização de qualidade. Mesmo inserida em torno de muitas outras comunidades, a instituição não tem assumido seu autossustento como espaço diferenciado de educação escolar, sendo completamente dependente do sistema municipal.

Há uma rígida lógica de organização e funcionalidade nas exigências da SEMED, a qual não condiz com a realidade escolar rural. Na compreensão de Arroyo (2011, p. 187), os docentes “correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais. A escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis”. A comunidade escolar “corre contra o tempo” para dar conta dos dias letivos, das exigências da secretaria, sem, contudo, muitas vezes, atentar para as especificidades da comunidade local.

A escola tem especificidades justificadas pela distância da casa dos alunos e de alguns professores, pela gestão à distância e pela dificuldade de acesso às cidades, especialmente. Dentro do espaço escolar, as escolhas ficam com os professores, que, como mecanismos de resistência, subvertem as ordens da SEMED e decidem, dentro das suas capacidades e habilidades profissionais, o que

é melhor para a escola. Os professores tentam resistir ao que é imposto pelo sistema escolar cotidianamente, por exemplo, a chegada dos alunos, a reposição das aulas, as saídas de emergência e o calendário escolar. Nem sempre as normas da SEMED são aceitas na dinâmica da instituição.

Além disso, a escola trabalha com limitadas condições de funcionamento, justificadas pela falta de valorização da escola e do professor. As salas não são suficientes para recepcionar todos os alunos e o espaço do corredor, a residência de professores e a igreja são utilizados como sala de aula, o que também dificulta a prática educativa dos professores na escola. Os recursos materiais são recebidos, em média, uma vez por mês e não são suficientes para a manutenção da escola no seringal, considerando-se o número de alunos da instituição.

FIGURA 31 - SALA DE AULA NO CORREDOR DA ESCOLA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Os professores têm consciência do descaso do governo com a escola rural e acabam, muitas vezes, mantendo a escola, adquirindo recursos materiais para continuar seu trabalho, mesmo no isolamento marcante que o sistema gerou. Os docentes sempre encontram uma forma de se organizar, seja na disposição das turmas na escola e fora dela, seja na solicitação de ajuda dos amigos para manter a escola em funcionamento.

As questões físicas e materiais existentes na instituição produzem um contexto educacional desafiador para aqueles que acreditam na escola, sobretudo, quando falamos do que é elementar, do que é básico em uma instituição para que possa ser chamada de escola. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 62):

Até mesmo a objetivação mais elementar da escola primária – seu espaço físico – exprime o processo de construção social. Para além dos dados que os levantamentos sobre materiais, instalações e condições de cada escola conseguem captar, os próprios edifícios sintetizam a história da instalação, negociação e apropriação cotidiana do espaço escolar.

É nesse contexto de precariedade e de cotidiano desafiador que a escola se faz e organiza sua rotina. Sua dinâmica é determinada e mediada pelo que existe no lugar, pelo que está à disposição, como o pouco recurso material; o espaço físico que não se limita a salas apropriadas, mas inclui corredores usados como sala de aula, que recebem interferência constante do traslado das pessoas entre as carteiras dos alunos; e os banheiros inapropriados para os alunos menores e inexistentes para os alunos maiores. Esses e outros aspectos caracterizam o cenário vivido por professores e alunos e são a realidade da escolarização no lugar. Trata-se de uma escola distinta, diferente de muitas que conhecemos na cidade e mesmo em outros seringais, espaços de fácil acesso.

[...] não existia intercâmbio entre umas escolas e outras no interior. Os diálogos são nas formações na SEMED, quando vem o diretor, quando mandam mensagem, quando alguém vai lá tirar dinheiro e vai à secretaria pegar recado, é nesses momentos. Nossa relação com a SEMED é quando o diretor ou a coordenação de ensino vem aqui ou quando vamos lá tirar o dinheiro (S2).

Nosso contato com a SEMED é quando vamos receber dinheiro e, quando temos algum problema, vamos à SEMED. Também quando o diretor da regional vem aqui, nos falamos e conversamos. O secretário de educação veio aqui uma vez ano passado, mas não conversou com os professores. Veio ver alguma coisa sobre a escola e sobre a água, mas não teve contato com a gente. Nos relacionamos também quando queremos alguma coisa ou vamos a Cruzeiro do Sul ou mandamos alguma coisa escrita (S4).

Nesse limite de movimentação escolar, há também o desejo explícito e o interesse de ser melhor, de superar o sentimento de incapacidade que atinge os professores, especialmente, os quais aspiram aprender e desejam ter uma instituição melhor, que acolha a todos com dignidade, com uma visão do ser social por inteiro. O pouco diálogo com a cultura local, com os saberes dos ribeirinhos impõe desafios que são experimentados cotidianamente, como a escolarização praticamente “solitária” no fazer pedagógico, na construção socioeducativa.

Como proferido pelos professores, a escola tem importância singular para a comunidade, que mesmo sem atingir um nível considerável de qualidade na

educação, pela falta de atenção das políticas públicas, se mantém no firme propósito de ser uma escola que atende as necessidades do lugar.

Pertenceu a rio as pessoas não conhecem nada. Muitos professores preferem trabalhar nos ramais do que nos rios. Não querem andar de barco, têm medo. Não querem saber de rio (S4).

Os professores da zona rural enfrentam muitas dificuldades. Primeiro porque o professor de zona rural está afastado da sede do município. Aí começa com aquele dilema: será que o ensino está sendo o esperado, estamos preparando nosso aluno? Será que não vão ter alguma diferenciação quando chegar à cidade? Vão enfrentar obstáculos porque não estudam isso ou aquilo? Às vezes, ficam até excluídos quando vão para uma escola da sede. São vistos como diferentes, muitos pensam que eles sabem menos (S6).

Alunos e professores veem a escola como importante espaço formativo, contudo, apontam também os desafios na articulação dos saberes produzidos na escola e as exigências normatizadas nas políticas públicas de educação. As ações de exclusão vivenciadas pelos sujeitos da escola se mostram como uma das preocupações dos alunos da escola, especialmente os de nível médio, e dos professores leigos que trabalham na escola do campo.

É evidente para os professores que vivem e trabalham em um espaço geográfico bastante desafiador, multifuncional, com demandas distintas de muitas escolas do espaço urbano. Não podemos deixar de considerar a dinâmica desafiadora do cotidiano escolar das escolas rurais e suas particularidades não “vistas”, que acabam por definir a escolarização dos alunos e a formação dos professores.

A escola é de fundamental importância para os alunos, pois sabemos que, depois da família, a escola é tudo. Só temos que ver qual escola está sendo oferecida. Não basta só o prédio também. Do jeito que essa escola está, não vem oferecendo para os alunos o que eles precisam. A criança quer a escola, mas nem os professores estão se sentindo seguros nessa escola para transmitir confiança. Ela é importante para a comunidade para transmitir valores e conhecimentos, mas do jeito que está, deixa muito a desejar (S6).

Os professores sabem da importância da escola, mas também das suas limitações. Há participação efetiva dos docentes no processo de fazer escola na área rural. Os aspectos mencionados não destroem ou impedem uma participação mais efetiva dos professores na vida da instituição escolar e, conseqüentemente,

nos processos escolares. A limitação na formação acadêmica não diminui a vontade de ser um profissional da educação. Os docentes se esforçam para manter a escola rural/ribeirinha em funcionamento, apesar da condição de marginalizados.

A prática profissional dos professores no cotidiano escolar começa com a saída de casa e a viagem de barco, em média duas horas antes do início das aulas. Os alunos e os professores que moram em lagos afastados da margem do rio Juruá precisam acordar mais cedo, às “cinco horas da manhã”, segundo os docentes, para atravessar o lago e alcançar a margem do rio. É interessante observar que, se um professor precisa chegar à escola em outro horário ou permanecer na instituição para qualquer outra atividade que não seja a regência, é necessário que fique hospedado em casa de parentes ou amigos para dar conta das atribuições da profissão docente.

Três professores e uma média de 40 alunos viajam de barco todos os dias para ir e voltar da escola, mantendo boa assiduidade e tendo a instituição como um lugar de encontro, de diversão, de amizades e de lazer. A escola é importante parte da sua vida cotidiana, tanto do ponto de vista da escolarização quanto do pertencimento.

FIGURA 32 - ALUNOS E PROFESSORES CHEGANDO DE BARCO À COMUNIDADE



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Apesar da dificuldade de acesso quando o rio está muito cheio (pelo volume das águas) e quando está seco (pelo alongamento do translado), alunos e professores ribeirinhos não desistem, ao contrário, são persistentes em buscar seu sonho de

“construir um futuro”, como afirmam alguns dos alunos da escola. A ausência de oferta de escolas mais próximas das suas comunidades, por falta de políticas públicas de direito, faz com que esses alunos e professores se desloquem por longas distâncias para ter acesso à educação escolar.

Na escola, os alunos se inserem em turmas seriadas ou multisseriadas ou em turmas do Programa Asas da Florestania. A organização das turmas é alterada a cada ano, dependendo do número de alunos matriculados. Os alunos do Programa Asas da Florestania, 6º ao 9º ano, estudam no turno da tarde e se encontram com os alunos do turno da manhã (turmas seriadas ou multisseriadas) quando seus barcos se cruzam no leito do rio Juruá.

Como percebemos, o dia a dia na escola se inicia antes mesmo dos sujeitos professores e alunos chegarem à escola. As marcas desse cotidiano, as rotinas dos alunos e professores, as dinâmicas pessoais e coletivas dos sujeitos são singulares e merecem maior atenção no que se refere ao tempo escolar, por exemplo. A rotina da escola ribeirinha, em relação aos tempos escolares, influencia diretamente na vida escolar. Se somarmos o tempo necessário para ir e voltar da escola (média de duas horas na ida e de duas horas na volta), constatamos que esse é quase o mesmo tempo de permanência dos sujeitos na escola.

Todavia, a instituição escolar rural insiste em tratar o tempo escolar de forma homogênea, submetendo os alunos às mesmas tarefas e ações da escola urbana, utilizando normas cotidianas que nem sempre se adéquam às necessidades reais da instituição rural. Embora haja por parte dos professores uma espécie de transgressão às normas imposta para a escola, a questão do transporte escolar é um aspecto que nem sempre conseguem organizar de acordo com as necessidades locais. Talvez isso se justifique pelo fato de os barqueiros serem autônomos, ou seja, prestam apenas o serviço de transporte à escola, não sendo funcionários da instituição.

Segundo Rockwell (1995, p. 14):

As normas educativas oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação explícita original. É recebida e reinterpretada dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas que estão ativas dentro da escola. Toda a experiência escolar participa da dinâmica existente entre as normas oficiais e a realidade cotidiana.

No geral, há no cotidiano da escola um processo de aceitação ou não, de vivência e reelaboração do que é normatizado pelo sistema educativo, que envolve os professores e os alunos numa dinâmica definidora dos rumos da escola em cada lugar, em cada região. No caso da escola estudada, o que se percebe é a insistência da instituição e dos órgãos promotores da educação escolar em negar as diferentes relações existentes no espaço rural, ou seja, as diferentes relações que os indivíduos professores e alunos estabelecem com o tempo instituído para o cotidiano da escola rural. Quando nos referimos à questão do tempo escolar, não estamos falando apenas do traslado, mas do tempo escolar na instituição para o planejamento dos professores e para a prática cotidiana nas turmas multisseriadas.

Existe também uma exigência da mesma capacidade e do mesmo ritmo para todos os alunos da escola. No entanto, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente no ensino multisseriado, podem estar associadas a fatores advindos também do cotidiano da escola, como a questão do tempo escolar.

Acrescida à questão do tempo, a organização escolar do ensino multisseriado contribui para a realização de múltiplas tarefas concomitantemente, o que causa problemas aos professores na prática cotidiana. Referimo-nos especialmente à questão da prática educativa, cujas ações se dão, em sua maioria, a partir do conhecimento adquirido como aluno nesse tipo de ensino e não pelo conhecimento obtido nas formações.

Segundo os professores da escola, as turmas multisseriadas exigem maior empenho no cotidiano escolar. São turmas numerosas e, se houvesse espaço físico na escola, seria muito bom se fossem desmembradas. Esse é um aspecto que deve ser emergencialmente melhorado na escola da Comunidade Simpatia, para favorecer o ensino de crianças de várias idades e níveis diferentes.

Mas quando entro naquela sala de 38 alunos, multisseriado, com muitos alunos com dificuldades, penso será que estarei correspondendo às expectativas dos pais, fico preocupada (S6).

Nem sempre tive êxito com os alunos. Sempre deixava a desejar. Nunca chega a 100%. Nunca, não adianta o professor vir me dizer que está com sala multisseriada que alcançou todos os objetivos, não alcança... não alcança. O pior de tudo é que tem que atender a várias turmas (S2).

Na [sala] multisseriada, os alunos aprendem com muito mais dificuldade do que na [sala] seriada. Trabalhei com [ensino] multisseriado e sei que não é fácil, fica difícil atender a todos, começar do zero com uns e mais à frente com outros (S3).

Um desafio é trabalhar com o [ensino] multisseriado (1º e 2º ano). Alfabetizar esses alunos. Trabalhar com alunos de todos os níveis: aluno que não sabe pegar no lápis, aluno que está a aprender a ler, aluno que não sabe ler, aluno que nem reconhece as letras... Isso acontece porque é [ensino] multisseriado, talvez se não fosse [sala] multisseriada seria bem melhor (S4).

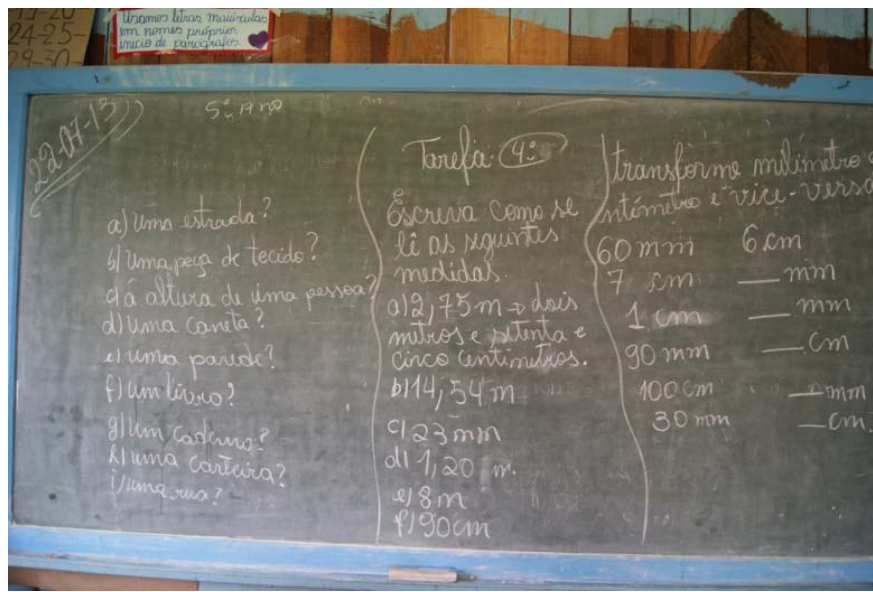
No 4º/5º [ano] multisseriado, está 'superssuado', não tenho tempo disponível para alfabetizá-los, e tenho que atender os outros também. Tem aluno que peço para fazer um L e ele faz um B. Eles não aprenderam e isso não é bom nem para eles nem para mim, nem para o 5º ano. Eles precisam de muita atenção e no [ensino] multisseriado com muitos alunos não dá. Estou atrasando os outros por conta deles. Atenção dobrada para esse e pouco tempo para os demais. Posso dizer que a perspectiva de final de ano para essa turma não é boa. Não tem como explicar só passando pela experiência como eu estou passando. Já falei para ela que vai ser muito difícil o ano todo (S12).

Os alunos, os 12 que estão no 4º ano, estão em nível de 1º ano, estão se sentindo excluídos, diminuídos porque eles não sabem nem o que estão fazendo. E no futuro como vão ficar? Estão se sentindo diminuídos, humilhados, porque não progrediram. Vão para o 5º ano no próximo ano? Separo eles, uso uma forma de atender separadamente para alfabetizar. Faço isso em alguns momentos. Estão chamando eles de preguiçosos, mas é que não sabem o assunto. Disseram que no PNAIC tem que aprovar (S2).

A sala multisseriada foi criada para atender as necessidades da educação rural que não dispunha de alunos suficientes para formar uma turma dita regular. No entanto, essa prática vem sendo mantida nas escolas rurais. Os aspectos citados refletem as angústias dos professores, contudo, conforme observado, as aulas acontecem sem muitas aflições por parte dos professores e dos alunos. Os professores desenvolvem no seu cotidiano de sala de aula formas de trabalhar com esses alunos, como a divisão do quadro em duas partes e/ou a disposição das carteiras em círculos, assim, do lado direito, fica uma turma e, do lado esquerdo, outra turma; mais próximos da professora ficam os alunos que apresentam dificuldades no aprendizado.

O trabalho do professor do ensino multisseriado exige disponibilidade, esforço físico e mental e foco nos vários níveis de ensino e de aprendizagem. Para que isso aconteça, há a necessidade de planejamento específico, de observação do desempenho múltiplo e de conhecimento aprofundado do processo de ensino e aprendizagem de forma geral e específica.

FIGURA 33 - DIVISÃO DAS ATIVIDADES NAS SALAS DE TURMA MULTISSERIADA



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

Essas formas alternativas de organização da sala de aula são utilizadas mantendo-se ainda o agrupamento das turmas. Os professores buscam a melhor forma de facilitar o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, atender as exigências da secretaria de educação, embora afirmem sua preocupação de não ter muito sucesso com o ensino multisseriado – como exposto em suas falas.

FIGURA 34 - SALA DE AULA MULTISSERIADA: DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS DAS DIFERENTES SÉRIES/NÍVEIS



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2013.

A organização diferenciada das turmas no ensino multisseriado contribui para que o professor atenda os alunos em seus grupos separados ou agrupados de forma mais próxima, no entanto, o que se percebe é que a prática do professor não

se diferencia na turma seriada. O que de fato há é a junção da turma, que é atendida separadamente e a diminuição do tempo escolar dispensado a cada nível agrupado.

Podemos concluir que são formas diferentes de divisão, mas similares de regência e tempo escolar às da sala regular. O professor trabalha com duas turmas em um mesmo espaço, separando os alunos por filas em cantos distintos e dividindo também o quadro, as atividades e os livros. Uma dinâmica que aumenta bastante o trabalho pedagógico do professor que, em vez de atender uma única turma, atende duas, três, quatro ou cinco, mas garante o tempo do aluno e o aprendizado.

Muitos professores das turmas multisseriadas afirmam trabalhar nessa modalidade de ensino por falta de opção e que seu desejo é seguir carreira no ensino seriado. Na escola estuda, nenhum dos professores demonstrou interesse no ensino multisseriado. Nesse sentido, compreendemos as opções dos professores concordando com o que é discorrido por Oliveira, França e Santos (2011, p. 177).

Na prática pedagógica em classes multisseriadas, os professores encontram diversos problemas ao ter em classe alunos de séries diferentes em uma mesma turma: de aprendizagem, carência de condições satisfatórias de trabalho, equipamentos e materiais didáticos, entre outros. Esses problemas afetam tanto os alunos quanto aos professores, que, muitas vezes, assumem uma sobrecarga de tarefas para atender as especificidades da turma com alunos de diferentes séries, que perpassa pelo planejamento diferenciado, pela seleção dos conteúdos curriculares e dos recursos adequados. O que se encontra na maioria das classes multisseriadas é um ensino tradicional, homogêneo e urbanocêntrico, com a reprodução de práticas que não geram aprendizagens significativas, porque elas estão desconectadas das realidades socioculturais dos alunos e não são provocadoras de curiosidades.

É compreensível quando os professores dizem haver desafio no atendimento a níveis diferentes em um mesmo espaço, pois a rotina é quase sempre um problema, especialmente quando buscam trabalhar o cotidiano numa dimensão mais criativa do processo ensino-aprendizagem, o que exige uma mudança não só da prática dos docentes em sala de aula, mas uma mudança no tempo escolar e na estrutura curricular do ensino multisseriado.

[...] não dá pra ter interdisciplinaridade no [ensino] multisseriado, o que existe são séries diferentes dentro de uma mesma sala. O que separa são as atividades (S12).

[Em] trabalho com séries juntas, não existe interdisciplinaridade, só nas leituras, quando eles escutam a mesma história e participam juntas. As atividades são separadas. Atendo uma série do primeiro ano, depois outra série me chama. Eu divido de um lado a primeira, de outro a segunda e

atendo um depois o outro. Ainda acho que é vantagem esses professores de [ensino] multisseriado conseguirem alguma coisa (S6).

Tivemos uns cursos que a SEMED ofereceu. Nunca fiz cursos de formação de [ensino] multisseriado. Trabalhamos com a coleção Girassol. O PNAIC é dado pela SEMED, para professor de 1º ao 3º ano, só o 4º e o 5º ano não participam. Falta formação voltada para o [ensino] multisseriado, a maioria trabalha com [ensino] multisseriado e não tem nenhuma formação voltada para esse fim (S5).

Embora não exista um trabalho interdisciplinar como recomenda a legislação, há a “imitação” da sala seriada e os resultados de aprendizagem acontecem, ainda que não sejam como desejado pelos profissionais. Vale ressaltarmos que os professores não foram “ensinados”, orientados sobre como trabalhar com os alunos no ensino multisseriado. Eles vão aprendendo no fazer educativo cotidiano. Também não existem cursos de formação para a função específica.

A organização multisseriada do planejamento é também um aspecto desafiador para os professores, que, em razão da exigência de vários planejamentos para a mesma turma, não interdisciplinar, reduzem os conteúdos definidos para a(s) série(s). A dificuldade cotidiana de detalhar o plano das aulas multisseriadas é um dos maiores problemas da prática educativa dos professores na escola rural/ribeirinha pesquisada, na consideração dos professores.

Como cita Aquino (1996, p. 40), “a visão, hoje, quase romanceada da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar”. Essa visão de escola, em que o professor trabalha com muitas séries, em condições precárias, tendo em vista a não formação acadêmica para atuar em sala de aula, interfere significativamente na condução da escola, na forma como os educadores dirigem as relações de sala de aula, assim como estabelecem sua própria identidade profissional, os desafios de estudar mais, de dinamizar sua prática educativa.

Nesse sentido, quando falamos de salas multisseriadas, a visão da escola na área rural tem implicado em submissão nos aspectos da organização e da funcionalidade do cotidiano escolar, em que o professor sente a necessidade de organizar as turmas a partir da sua concepção de formação (ou não formação/imitação), mesmo enfrentando tão grande heterogeneidade nas classes multisseriadas, e busca normatizar sua prática educativa nos moldes da sala

seriada. São práticas que, ao mesmo tempo, exigem muito, mas também formam o profissional na sua vivência.

Em determinados momentos, percebemos posições diferenciadas quanto à educação escolar no meio rural, do ponto de vista normativo. De um lado, alguns – quase sempre os coordenadores – que acreditam estar fazendo o que é certo quando reproduzem o que a SEMED determina que seria hipoteticamente ideal para a educação dos ribeirinhos. Do outro lado, estão os professores, que enfrentam as dificuldades cotidianas e fazem a escola acontecer nas comunidades rurais, por vezes, infringindo determinadas regras e dando conta da escola, mesmo que com suas limitações.

Os professores fazem escolhas e buscam caminhos individuais e coletivos. Suas opções são fundamentais para a existência da escola, assim como para a manutenção do seu trabalho como docente do lugar. Alguns docentes e funcionários não acreditam numa educação distinta do modelo normativo constituído nacionalmente, mas sem perceber constroem outro modelo quando definem suas preferências ou quando percebem as especificidades da escola e buscam sanar as necessidades mesmo sem a presença dos gestores da escola.

É certo que os docentes têm dificuldades de aceitar as diferenças culturais na prática educativa e preferem permanecer numa prática distorcida, mas quando os alunos não conseguem acompanhar a turma, por exemplo, sempre encontram formas de fazê-los andar. Observando o dia a dia dos professores na comunidade, vimos o reforço escolar na casa da professora, prática que não é normatizada pela SEMED, mas que é desenvolvida pelos professores sem que recebam remuneração por isso.

A gestão à distância dificulta todo o processo educativo na escola. Não oferece ao professor formação acadêmica para atuar na docência, bem como amparo pedagógico que subsidie sua prática, mas exige que o professor procure sozinho os caminhos para manter-se trabalhando. Apesar de sabermos que a prática educativa reflexiva é um dos momentos importantes da formação do professor (FREIRE, 1996), esses profissionais necessitam de assessoramento para o direcionamento em relação às exigências das políticas públicas de educação escolar traçadas para a educação básica do município.

Assim, a escola rural/ribeirinha vai se construindo no seu dia a dia, no fazer

das práticas escolares, no enfrentamento das situações, nas dificuldades de comunicação com o outro, no diálogo com o povoado, enfim, a cada momento na vivência do seu povo. É uma escola que se constitui, praticamente, sem assessoramento pedagógico e administrativo, sem uma relação que expresse o processo dialético existente no que se refere a instituições educativas promotoras da educação no lugar. Contudo, a possibilidade de mudança qualitativa da escola, de transposição e autorrealização dos sujeitos que ali estudam e trabalham faz esse povoado manter-se numa luta permanente, como se as iniciativas fossem a base motivacional e propulsora para a busca de reconhecimento sociocultural.

É fato a existência, nessas localidades, de uma “inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997, p. 20). O difícil acesso – difícil, mas não impossível – faz do lugar um espaço de lutas, evidenciadas pelos obstáculos que dificultam a viabilização do transporte, da merenda escola, sobretudo pela evidente necessidade de se rever o conceito que temos de escola do campo para esses longínquos lugares.

Assim, as práticas sociais e culturais desenvolvidas pelos professores no cotidiano da escola são construídas a partir das formações práticas e menos das orientações institucionais vigentes, mas principalmente no fazer cotidiano na escola. Há uma manifestação implícita de resistência à pedagogia da exclusão. As relações educativas na escola e na sala de aula se mantêm como (re)produção cultural e também como emancipação, especialmente no fazer educativo de ajuda e de colaboração entre os professores.

O cotidiano escolar percebido na Escola Neuza Bernardino de Souza sofre limitações em razão da sua submissão às normas, por outro lado, não há conformismo quanto a essas limitações que ferem os interesses do grupo de professores. Os docentes assumem posturas de independência, no seu discurso, todavia, não são ouvidos nem vistos na sua necessidade de independência, na sua particularidade de instituição escolar.

Freire (2014, p. 16) afirma que “se normatizam as relações opressivas de violência econômica, cultural e social” e, por isso, a cultura do medo se impõe no cotidiano da escola. Sabemos, no entanto, que deve existir na escola, sobretudo, no caso na escola rural, uma política mais democrática, que vá ao encontro das

necessidades educativas dos sujeitos, tanto no que se refere à formação dos professores quanto à sua prática pedagógica cotidiana.

Apesar da não liberdade das muitas ações educativas e dos obstáculos enfrentados diariamente, os professores são esperançosos em relação a mais e melhores oportunidades de fazer a escola no lugar, o que, certamente, pode acontecer desde que haja busca no contexto da educação escolar e na articulação com as diversas instâncias promotoras das mediações necessárias para a produção da escola.

A escola do campo tem se mostrado um lugar polissêmico, ou seja, há uma multiplicidade de sentidos na vivência da escola, dos professores e da comunidade. Um espaço que se liga ao universal, mas tem um sentido único de escola do lugar, dentro das suas especificidades. A escola pesquisa é polissêmica em seu espaço de convivência, de saberes, de troca, de culturas, de tempos escolares, pelas relações sociais que acontecem entre os sujeitos cotidianamente, pelo significado de escola para a comunidade e pelo projeto de vida, de trabalho e de profissão dos professores desse singular lugar.

O cotidiano – a vida social percebida na comunidade durante toda a pesquisa – se faz a partir da existência de um local em que se aprende e se forma, um lugar de vivência e de convivência de amigos e de profissionais, os quais são os maiores responsáveis pela escola e por sua formação, que se faz de modo diversificado.

CAPÍTULO 7

OS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DAS SUAS IDENTIDADES: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nos estudos da atualidade, tem sido dado destaque à formação do professor, assim como à (re)construção da sua identidade, que se faz na articulação entre os conhecimentos centrados na academia, nas formações e na experiência vivida, nos saberes adquiridos e nas práticas pedagógicas. Analisar a formação dos professores é aspecto fundamental na compreensão do “ser professor”, assim como na (re)construção da sua identidade pessoal e profissional, especialmente quando falamos de docentes que “fazem escola”, isoladamente, no interior do Brasil.

Desse modo, o presente capítulo reflete sobre a construção da formação e da identidade profissional dos professores da área rural ribeirinha do Vale do Juruá, concentrando-se nos percursos, nas contradições, nos limites e nas possibilidades da condição de ser docente nas longínquas áreas rurais da Amazônia, em situações de precariedade. Valemo-nos de observações, conversas e entrevistas com os professores e a equipe de gestão da Escola Neuza Bernardino de Souza para a construção de categorias de análise, a partir dos enunciados e expressões que mais nos chamaram a atenção, tendo em vista o foco da pesquisa, durante todos os encontros e as visitas realizados na escola e na comunidade no período de 2012 a 2014.

As categorias que emergiram dos dados empíricos e que utilizamos na teorização são: a construção da identidade dos professores do campo e a cultura, as situações de preconceito e discriminação, a imposição identitária no tornar-se professor da/na escola do campo, o processo de inclusão excludente na escola das águas e a pedagogia das águas.

Como material empírico, tais categorias se permeiam, por demonstrarem as condições de trabalho e formação acadêmica no espaço rural ribeirinho. Assim, buscamos retratar aspectos da realidade educacional, na Comunidade Simpatia, apontando indicadores de precariedade da escolarização no espaço rural, com ênfase na formação dos professores. O método utilizado neste capítulo é a análise do conteúdo de Bardin, a partir de entrevistas realizadas com os professores. Como

descrito no capítulo referente à metodologia da pesquisa, foram acrescentados dados coletados na SEMED com os coordenadores das regionais educacionais.

7.1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

*A educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*
(FREIRE, 2014, p. 77).

A categoria “O professor e sua formação” é por nós entendida como os limites e a necessidade de formação, a privação da liberdade de formar-se professor, a existência e a escassez de cursos para a zona rural, a vulnerabilidade da formação do profissional docente, a formação docente, os cursos de formação, o percurso e o deslocamento pessoal para as formações e o significado da formação para o docente da área rural. Tal categoria surgiu dos dados empíricos da pesquisa, especialmente, a partir das entrevistas e conversas com os professores, tendo o intuito de compreender o significado da comunicação verbalizada pelos professores, ou seja, os sentidos referendados nessa categoria analítica, conforme nosso objeto de investigação. O texto engloba o conhecimento sobre o professor leigo, a escolarização básica e o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica, na escola rural/ribeirinha, unidades temáticas versadas durante as entrevistas e que são descritas e analisadas neste trabalho. Utilizamos como fundamentos da análise os escritos de Candau (1997), Silva (2002), Amaral (1991), Caldart (2002) e Garcia (1999).

Investigar quem são os professores, como se formam os sujeitos professores e em que contexto acontecem as formações requer um estudo também sobre que tipo de formação tiveram os professores (os cursos), a relação espaço-tempo disponível para as formações e o significado dessas formações para os professores. Esses aspectos foram se construindo no decorrer da pesquisa a partir das observações, das entrevistas e dos documentos oficiais da SEMED, como os levantamentos sobre as formações.

Estudar a formação dos professores da zona rural exige um pensamento sobre a educação no lugar, as políticas educacionais oferecidas a esses sujeitos, que, apesar de fazerem educação escolar em espaços singulares, são também desafiados a responder sobre o que a sociedade impõe a eles, como a qualidade do

ensino. Percebemos que falar sobre a escolarização nas áreas rurais, assim como sobre a formação dos professores para atuarem nos seringais, às margens dos rios e igarapés da Amazônia, se faz necessário a partir da constatação de que o que é proposto pela lei não é completamente efetivado, especialmente por não existirem políticas públicas que garantam a formação e a permanência desses profissionais nas escolas rurais.

A formação dos professores em estudo e a escolarização dos alunos têm a contribuição dos idealizadores da educação do campo, tendo em vista as suas diferenças, como afirma Caldart (2002, p. 26): “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A escola rural se vê sob a ótica da escola urbana, precisando de um projeto sociocultural próprio que atenda e legitime suas necessidades de escolarização e formação docente. Quando iniciam um curso de formação, os professores já trazem consigo concepções, conhecimentos prévios sobre o que é ser um professor (GARCIA, 1999), no entanto, a instituição formadora acaba por ignorar esses conhecimentos, centrando-se na formação para um sujeito que nada sabe sobre a escola, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Os conhecimentos de vida escolar e de experiência profissional, no caso dos professores leigos, são ignorados ou pouco referendados.

Durante as entrevistas, foi identificado, na fala dos gestores, que a formação acadêmica dos professores leigos – ou professores que possuem formação secundária no magistério e que exercem docência na educação básica no interior do Acre sem a formação específica para atuar nas séries, nas disciplinas e/ou nos programas existentes nas escolas para as quais são contratados – sempre se mostrou como um grande problema no estado e nos municípios.

Os programas especiais de escolarização/formação para o ensino médio e, atualmente, também para o ensino fundamental, através do Programa Asas da Florestania, têm sido oferecidos para a formação dos sujeitos do campo, sejam alunos (futuros professores) ou professores, o que assevera e perpetua as desigualdades sociais, visto que o programa, como abordado anteriormente, não atende às necessidades formativas dos professores na sua totalidade.

No quadro 10, que apresenta a formação dos sujeitos estudados, podemos verificar que, dos 13 professores entrevistados, nove iniciaram e/ou concluíram seus estudos do ensino fundamental na escola rural, boa parte deles em salas multisseriadas. Os professores relatam que fizeram tentativas de formar-se na cidade, mas as circunstâncias não foram favoráveis para a maioria deles, que, geralmente, moravam em casa de parentes. Não se adaptaram e retornaram ao seringal, preferindo repetir série/ano em função da limitação do oferecimento de escolarização nas escolas rurais.

Iniciei meus estudos aqui, na primeira escola da comunidade, era [ensino] multisseriado. [...] Comecei aqui até a 4ª série, depois fui para Cruzeiro do Sul e fiquei morando em casa de família. Não me adaptei e voltei para Cruzeiro do Sul. Acho que tentei umas três ou quatro vezes. Vim embora e terminei o ensino fundamental aqui na comunidade (S9).

Ensino fundamental comecei na primeira escola [1ª a 4ª série, ensino multisseriado]. Depois fui para Cruzeiro do Sul [5ª], depois para Rodrigues Alves/Foz do rio Paraná e terminei em Porto Walter. O ensino médio, formação integral, fiz em Porto Walter. Saí daqui para estudar nesses outros locais depois da 4ª série (S7).

Identificamos que ainda persiste, em grande escala, a presença de professores leigos na docência na área rural. Para Amaral (1991, p. 43), ser professor leigo “não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas comparado a um professor habilitado para a função docente, é um sujeito “menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”.

Entretanto, para dar conta da demanda educacional, especialmente na rede municipal, como é o caso da escola investigada na presente tese, justifica-se a perpetuação dessa categoria profissional, o chamado “professor leigo”, contrariamente ao que preceitua a LDB/9394/96, artigos 61 a 67, a qual normatiza mudanças qualitativas na formação do professor para a educação básica. Dos profissionais que atuam em educação no interior da Amazônia é cobrada uma eficiência pedagógica semelhante àquela da escola da zona urbana, dando margem a uma interpretação negativa da sua atuação, uma vez que falta compreensão da especificidade da escola rural e das condições de formação dos seus docentes.

Durante a pesquisa, nas entrevistas e em conversas na escola e nas comunidades circunvizinhas, constatamos não somente que a maioria dos docentes da Comunidade Simpatia são professores leigos, mas que essa é a realidade de

toda a rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul, onde o índice de professores leigos com contratação temporária no meio rural é bastante significativo. Na escola pesquisada, a situação, em 2014, se apresentava da seguinte forma: 69,2% dos profissionais eram professores leigos e o mesmo percentual tinha contratação temporária.

O Programa Logos II (década de 1970) e o PROFORMAÇÃO (2000-2002) contribuíram para a qualificação dos professores da zona rural, no magistério em nível médio. Esses programas modificaram qualitativamente o quadro de escolarização/formação dos professores leigos, conforme informações da SEE. No entanto, em razão do longo intervalo entre o oferecimento desses cursos/programas e da falta de políticas de formação para as áreas rurais, mesmo que em nível médio, a permanência do professor leigo nas escolas rurais se perpetua.

Segundo os docentes, a situação de professor leigo se dá especialmente pela falta de oportunidade de formação acadêmica. Os professores são sujeitos, moradores da comunidade ou das proximidades, na maioria parentes entre si, que atuam na docência nas escolas rurais e têm a escola como o único lugar de empregabilidade.

No ano de 2013, a Escola Neuza Bernardino de Souza funcionou com um total de nove professores: um professor leigo exercendo concomitantemente duas funções, de coordenador de ensino, no turno da manhã, e docência, no turno da tarde; um professor leigo na educação infantil (quatro e cinco anos); um professor leigo no 1º/2º ano multisseriado; um professor de nível superior na área de letras, formado no programa PEFPEB/AC, no 3º ano, que assinou contrato com a SEMED para trabalhar no ano de 2013, em função da falta de professor na escola; um professor com magistério, nível médio de magistério, no 4º/5º ano multisseriado; quatro professores leigos exercendo docência no Programa Asas da Florestania, 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo dois formados no próprio programa; e um professor leigo, também formado no Programa Asas da Florestania, que exerceu função docente na EJA. No ano de 2014, o quadro de servidores da escola foi modificado.

QUADRO 10 - FORMAÇÃO ACADÊMICA: ESCOLA NEUZA BERNARDINO DE SOUZA, 2014

Nº	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NOS SERINGAIS	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA	FUNÇÃO	TIPO DE CONTRATAÇÃO
S1	57	EM – Programa Logos II	34 anos	5 anos	Coord.	Efetiva
S2	59	EM – Programa Logos II; ES-PEFPEB	30 anos	3 anos	Coord.	Efetiva
S3	28	EM – Formação integral*	5 anos	4 anos	Prof. da educação infantil	Temporária
S4	26	EM – Magistério*	5 anos	3 anos	Prof. 1º/2º ano multisserie	Temporária
S5	24	EM – Formação integral*	8 anos	2 anos	Prof. 3º ano	Temporária
S6	33	ES – Letras/PEFPEB**	14 anos	8 meses	Prof. 4º/5º ano multisserie	Efetiva
S7	25	EM – Formação integral*	4 anos	4 anos	Prof. 6º ano PAF/AC	Temporária
S8	24	EM – Formação integral	5 anos	2 anos	Prof. 7º ano PAF/AC	Temporária
S11	46	EM – Logos II; ES - Ciências biológicas/PEFPEB	20 anos	18 anos	Prof. 7º ano PAF/AC	Efetiva
S9	25	EM – PAF/S Simpatia/CZS	2 anos	4 anos	Prof. 8º ano PAF/AC	Temporária (2 anos na função de servente)
S10	27	EM – PAF/AC	2 anos	3 anos	Prof. 9º ano PAF/AC	Temporária (1 ano na função de servente)
S12	27	EM – PAF/AC	1 ano	1 ano	EJA – não funcionando em 2014	Temporária
S13	26	ES – Ciências biológicas – PEFPEB	4 anos	3 meses	Prof. 1º ano EM/PAF/AC	Temporária/itinerante

* Frequenta o curso PARFOR/UFAC, iniciado em dezembro de 2013.

** Possui dois contratos efetivos, um com Cruzeiro do Sul e outro com Porto Walter.

Destacamos que, no ano de 2014, dos profissionais docentes da escola, apenas uma professora, com alguns meses de experiência na comunidade, uma coordenadora e um professor que voltou a exercer funções docentes na escola nesse mesmo ano possuem formação em ensino superior: todos no curso de formação especial PEFPEB/UFAC. Os demais exercem docência apenas com a

formação em nível médio. Desses, apenas uma professora possui nível médio em magistério.

Dos que possuem formação integral em nível médio, três são professores que foram alunos da escola, no Programa Asas da Florestania, concluído em 2012, única turma, até então, formada pelo programa no ensino médio, oferecido em regime modular, com a presença de professores itinerantes, vindos da cidade.

De todos os professores da escola, em 2014, apenas três possuíam contratação efetiva e um deles aguardava a aposentadoria. Apenas um professor leigo, que estava na função de coordenador do turno da tarde e também aguardava aposentadoria, possui contratação efetiva. Os demais têm contratação temporária e possuem, em média, quatro anos de experiência na docência em escolas rurais.

A média de tempo de serviço dos professores na escola investigada é de dois anos, quando nos referimos aos professores que moram na comunidade ou em comunidades circunvizinhas. Porém, quando tratamos de professores vindos da cidade para a escola da comunidade rural, a média é de um ano de docência.

No que se refere ao ensino médio, temos o seguinte quadro de formação na escola: dois professores têm magistério regular; dois são formados no Programa Logos II; cinco têm formação integral, escolarização regular; um tem formação no PROFORMAÇÃO (2000-2002); e três são formados pelo Programa Asas da Florestania (2010-2012). Os professores formados no Programa Asas da Florestania, antes de serem docentes, desempenharam na escola a função de servente. Interessante percebermos que esse é o caminho trilhado por boa parte dos professores da escola rural, ou seja, exercem funções de servente ou merendeira e, quando concluem o ensino médio, na própria escola, são “aproveitados” como professores.

O Programa Logos II de nível médio – magistério formou professores da escola pesquisada e de escolas circundantes. Atendeu os professores leigos em serviço, especialmente os que trabalhavam na escola do campo, atuando em turmas multisseriadas.

Fiz o ensino médio no Logos II – veio para completar o estudo de pessoas que trabalhavam no magistério e não tinham formação nem do primeiro grau, acho que foi em 1978. Ficava de dois a três meses nas férias do início do ano; tinha acompanhamento; trazia os conteúdos para estudar em casa. O primeiro programa que veio para a zona rural não foi o PEFPEB, foi o Logos, que atendeu muita gente na zona rural. Era magistério médio, muita

gente fez esse, foi importante para a história. Morava no seringal e fazia o Logos em dezembro, janeiro e fevereiro. A distância era grande e a condução era própria (S1).

Fiz o ensino médio no Logos II – programa estadual que formava professores que não tinham magistério e também professores que davam aula e não tinham formação pedagógica. Foi muito importante para nós. O professor estudava os módulos e fazia as provas (S2).

De acordo com os docentes, o programa contribuiu para a formação dos professores do campo, em áreas de difícil acesso, visto que até então trabalhavam na docência apenas com o ensino fundamental. Contudo, não houve continuidade de oferta dessa formação, por falta de políticas públicas de atendimento à escola do campo. Parte dos professores da escola fez o curso PROFORMAÇÃO em nível médio, que foi o programa mais abrangente no que se refere à formação dos professores da escola do campo em nível médio. O curso possibilitou aos professores da escola do campo adentrar em programas de formação em nível superior, como o PROFIR.

Na Escola Neuza Bernardino de Souza, do total de 13 professores entrevistados, quatro têm formação em nível superior no Programa PEFPEB (2006-2011); desses, dois são formados em ciências biológicas e dois em letras vernáculas. Oito profissionais ainda não têm licenciatura. Dos professores formados no PROFIR, um exerce a função de coordenador da escola no turno da manhã; um trabalha na escola há três meses; um trabalha na escola desde sua implantação; e um é professor itinerante do Programa Asas da Florestania – Ensino médio.

Tendo conhecimento sobre a existência do PROFIR, acreditávamos que a escola rural estivesse funcionando com professores formados. Contudo, apenas três professores da escola pesquisada fizeram o referido programa, entre eles o professor do ensino médio, que é professor itinerante. Apenas dois dos professores da escola exercem docência com o nível superior.

Observamos que, mesmo as escolas da zona rural tendo significativa demanda na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, não há, na instituição pesquisada, docentes formados na área de pedagogia. Os professores justificam que não tiveram a oportunidade de escolha na formação inicial, sendo essa realizada pela secretaria estadual ou municipal de ensino.

A política de formação para os professores da zona rural do Acre, apesar de ter habilitado muitos docentes que até 2011 se encontravam na condição de

professores leigos, mostra-se insuficiente, uma vez que a maioria ainda está na condição de professores leigos. A população alcançada pelo PROFIR se constituía de docentes com longa experiência profissional, em véspera de aposentadoria, o que explica a ausência desses professores, após a formação, nas escolas rurais da atualidade. Outro motivo dessa ausência, conforme os professores, é a migração dos docentes para a cidade depois de formados.

Quando fiz o programa de formação Logos II e o PEFPEB, eu morava no seringal onde moro hoje, é muito distante. Fiz o Logos II e só depois de 18 anos foi que fiz a faculdade PEFPEB, 2006-2011. Esse programa também formou muita gente. [...] No PEFPEB, lembro que tinha uma pessoa de 73 anos, que morava muito longe e trabalhava à luz de lamparina [...], ficava em Cruzeiro do Sul nos meses de janeiro, fevereiro e março para as aulas presenciais (S2).

Aquelas pessoas que fizeram o PEFPEB abandonaram o ensino rural e vieram para a cidade, deixaram o seringal. Tiveram que contratar pessoas de ensino médio para a escola rural, agora a grande maioria é novamente do ensino médio formação integral (S12).

São poucos os docentes da zona rural que possuem diploma de nível superior, embora existam no município de Cruzeiro do Sul diversos cursos de formação em nível superior na área de educação, na UFAC, em faculdades particulares e também à distância. A não formação acadêmica dos professores das áreas rurais/ribeirinhas não se justifica pela falta de cursos, mas pela falta de oportunidades e de acesso dos professores das áreas rurais aos cursos. As políticas de formação inicial não chegam sistematicamente às regiões rurais do Vale do Juruá.

Os cursos de formação a distância, mesmo esses não podemos fazer. Poderíamos fazer de computação, de informática (S4).

Trabalhando no seringal em duas escolas é complicado fazer cursos de qualificação (S6).

As formações que tenho são as que a SEMED oferece (S7).

Tenho pretensão de fazer qualquer curso que colabore para a qualificação da gente. Só que quando a gente quer fazer um curso, não tem como, não há abertura. Somos obrigados a ficar aqui, só na sala de aula. Não há condições para fazer cursos. Lá em Cruzeiro do Sul tem. Trabalhando aqui no seringal não há nenhuma abertura para fazermos cursos de formação continuada (S12).

Na zona urbana é diferente, até Porto Walter (município distante de Cruzeiro do Sul) permitiu que seus professores, da zona urbana, uma vez

por mês, façam uma pós-graduação em Cruzeiro do Sul. Deu até condução para eles irem para Cruzeiro do Sul, mas só os de zona urbana, para o interior também não tem (S12).

Muitos são os motivos pelos quais a formação acadêmica em nível superior não acontece: a falta de acesso, a necessidade de trabalho, a preferência pelo trabalho e a falta de políticas públicas que atendam às especificidades desses sujeitos como estabelece a LDB, em seu artigo 61.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A formação do professor da escola rural para a educação básica, normatizada na LDB, ainda não se faz na sua completude, ou seja, as especificidades culturais e de espaço ainda não são contempladas para uma educação de qualidade.

Na verdade, os órgãos públicos esqueceram as escolas da zona rural, transformando-as em subproduto das escolas urbanas. Sem formação adequada dos professores desta região, sem um olhar diferenciado, as escolas da zona rural não cumprem seu papel de respeitar esse universo cultural. Acredita-se que é preciso vontade política para mudar a educação na zona rural, para que seus anseios sejam alcançados (E14).

A educação do campo na escola rural ribeirinha se faz com e pelo professor, formado ou não. A visão de subproduto da escola urbana, enfatizada pela gestão das escolas rurais do município de Cruzeiro do Sul, confirma a permanente submissão política das escolas rurais ribeirinhas às condições de oferecimento do sistema educacional do município, que tende a olhar as escolas rurais como uma educação menor e penosa do ponto de vista administrativo e pedagógico.

Entre os inúmeros problemas que existem na educação básica brasileira, a formação dos professores para as escolas rurais se apresenta como uma necessidade, justificada pela inexistência de cursos de formação no lugar, para esses sujeitos que moram e trabalham distante dos centros urbanos, assim como pela vulnerabilidade com que se encontram fazendo escola nos seringais do Vale do

Juruá. Os professores são sabedores da pouca visibilidade dos profissionais da educação do campo diante dos modelos de formação existentes na cidade, que quase sempre não se vinculam às reais necessidades de tais sujeitos. Nesse sentido, há também a necessidade de se pensar modelos de formação e de escola que permitam efetivamente proporcionar formação inicial e continuada aos professores da escola do campo.

Atualmente, alguns professores da escola pesquisada frequentam o PARFOR, oferecido pela UFAC, através da Plataforma Freire, em parceria com o estado e os municípios. Com a implantação do PARFOR, os professores estavam esperançosos de participar do referido curso, o que permite vislumbrar, segundo eles, a realização de concurso e a contratação efetiva.

Dos 69,2% de professores leigos da Escola Neuza Bernardino de Souza, somente quatro, que correspondem a 30,8% do total, estão frequentando o curso de formação inicial – iniciado em 12 de dezembro de 2013. Os demais professores não foram contemplados, sob a justificativa de não estarem registrados na Plataforma Freire no ano de 2012. Essa explicação, entretanto, não é consenso entre os professores da escola. Para a participação no curso, não houve seleção, mas a inscrição na Plataforma Freire, realizada pelo próprio professor quando da sua vinda à cidade. O curso não atendeu a todos os profissionais, mas há promessas da inclusão dos demais em turmas subsequentes, com previsão para 2014, mas que iniciou somente em 2015.

[...] me inscrevi no censo 2012, eles disseram que quem estava inscrito no censo seria também inscrito nos cursos. Pensei que estava inscrito e não estava. Fiquei chateado porque quem está fazendo o PARFOR agora é quem trabalhava em 2012 e eu trabalhava. Dizem que vou entrar na próxima turma, espero entrar. A formação ajudaria muito. Eu adquiriria mais conhecimentos (S8).

Ainda não faço curso superior (S9).

Só quatro fazem o PARFOR, os outros não têm nem perspectiva (S1).

Sobre a formação inicial, disseram que nós estávamos inscritas no PARFOR para as próximas turmas (S10).

Aqui todos irão fazer pedagogia, o professor é quem escolhe. Escolhemos em 2012. Foi o diretor da nucleação que inscreveu todos nós (S4).

Os professores da escola demonstram suas expectativas em relação ao curso PARFOR, que é o segundo curso de formação destinado aos professores leigos das

áreas rurais. Da mesma maneira que o PROFIR, esse curso se efetiva em instituições afastadas das suas comunidades, sendo oferecido de forma intensiva, com oito horas de aula diárias (inclusive aos sábados), com uma média de sete a oito dias letivos de cada disciplina. É organizado com as mesmas características do PROFIR, havendo algumas pequenas diferenças: as aulas são condensadas em dois períodos nos meses de janeiro a março e no mês de agosto.

A questão espaço-tempo tem se mostrado um dos grandes problemas na formação dos sujeitos da pesquisa, que permanecem nos cursos intensivos na cidade durante os três primeiros meses do ano e, em seguida, cumprem na escola o ano letivo. Nessas circunstâncias, ao voltar à comunidade para a execução do ano letivo (abril a julho e setembro a dezembro), o professor ministra aulas de segunda a sábado, tendo apenas o domingo para realizar o planejamento das suas atividades.

No ano de 2014, durante o PARFOR, frequentado apenas por alguns professores da comunidade, as aulas foram condensadas entre os meses restantes do ano, da mesma forma que no PROFIR, ou seja, nos três primeiros meses do ano e no mês de agosto. Visando integrar o ano letivo de 2014, os professores foram autorizados pela SEMED a executar trabalhos extraclasse para complementar os dias letivos do referido ano, em razão de as aulas iniciarem sempre no mês de abril.

Tanto os projetos de formação inicial quanto os de formação continuada exigem dos professores a saída das suas localidades para frequentar o curso, processo penoso e dispendioso para esses profissionais que não têm contratação efetiva, estando na condição de desempregados em alguns meses do ano, os quais, coincidentemente, são os meses de formação. Muitos professores leigos não dispõem de salário-custeio para o curso de formação inicial e esse pode ser um dos motivos relevantes de muitos terem desistido do curso PEFPEB (2006-2011).

Sendo o PARFOR uma iniciativa federal, não basta o esforço e a colaboração da União para a execução do programa de formação de professores em exercício, que engloba docentes efetivos e temporários. É preciso também que se efetive o regime de colaboração previsto no PARFOR, que dispõe em seu artigo 1º: “fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009).

Assim como a formação acadêmica inicial, a formação em serviço/formação continuada, que permite o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e para o pleno desempenho das suas funções de ensinar e de aprender, precisa oferecer novas e atuais alternativas face às necessidades do campo educativo. Segundo Candau (1997, p. 64):

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

É certo que a formação continuada deve se basear em estratégias formativas ligadas à cultura local (comunidade ribeirinha), mantendo as relações com o âmbito global (comunidades circunvizinhas e cidades), no sentido de mobilizar, no conjunto das ações educativas, mudanças na concepção do ser professor na área rural ribeirinha e no trabalho educativo a ser desenvolvido na escola.

Não há significação na formação continuada pautada prioritariamente no cumprimento de tarefas. Conforme depoimento dos professores, não há distinção nas formações, ou seja, não existem momentos específicos para tratar do ensino multisseriado, por exemplo. Os professores compreendem que os programas especiais de formação inicial e continuada até então destinados a eles como profissionais das áreas rurais, que moram em espaços de difícil acesso, ainda não se consolidaram como a alternativa ideal para sua formação. O modelo de formação tem exigido dos professores outras soluções para situações como os grandes deslocamentos na tentativa de formar-se profissionalmente.

A habilitação inicial dos professores acontece quando o estado ou a federação oferecem cursos de formação profissional. Não existe no sistema educacional do município um programa de formação inicial, mas somente um planejamento e um calendário anual de formação continuada propostos pela SEMED, com a ida dos professores à cidade. A formação continuada dos professores na zona rural se restringe a encontros periódicos, na escola, com a equipe de gestão da regional Juruá Valparaíso e eventos pontuais, como cursos que

ocorrem no município de Cruzeiro do Sul, através da SEMED. A equipe de gestão da regional, que é responsável pelo processo de formação continuada dos profissionais do campo, se mantém na cidade, gerenciando a escola à distância, o que nos parece um fator complicador da formação propriamente dita.

De acordo com os professores, existem dois momentos de formação continuada. Quando a equipe de nucleação comparece à escola uma vez por mês, em média, trazendo para a escola e para os professores certas solicitações e orientações, como preenchimento de fichas de desempenho dos alunos e de diários de classe; realiza produção de material didático com sugestão de roteiro; e preenche formulários de avaliação dos alunos nos testes de hipóteses e escrita, os quais, muitas vezes, são completados pelo próprio diretor da regional educacional, quando, por exemplo, faz a avaliação de desempenho dos alunos na escola.

Formação continuada só no início do ano, quando eles dão as orientações de como trabalhar no ano letivo e um [encontro] que foi numa escola do Mirim de três dias só (S3).

Os cursos oferecidos pela SEMED não são uma formação continuada, tivemos apenas orientações sobre a semana diagnóstica no início do ano (S4).

Um segundo momento é quando os professores se deslocam da comunidade e permanecem de dois a três dias na cidade para encontro com a equipe da regional, que atua como formadora dos professores. Nessa modalidade de formação, os professores dizem ter a oportunidade da interação com os colegas de trabalho e afirmam ser essa ação mais significativa no que se refere à formação.

As formações que tenho são as que a SEMED oferece. Poucos dias de formação, dois dias para ir e voltar e máximo de dois dias de formação. Pouca formação. Nesse encontro desse ano, não teve nada de conteúdo, nem falaram nessas questões, mas quando a gente se encontra particularmente, sempre trocamos ideias, conversamos (S7).

As formações da SEMED esse ano, a primeira que participei, são mais encontros de reunião do que planejamentos. Já estamos na terceira semana de aula e ainda não fizemos o plano de curso do ano de 2014, nem sei quando vai ser o planejamento (S6).

Temos o PNAIC como formação continuada, mas vão ser só quatro encontros no ano de 2014, o que está previsto no calendário. Essas formações são reuniões (S4).

Também faço desde o ano passado o PNAIC. Ano passado, 2013, tivemos de dois em dois meses, cada encontro dois dias. Esse ano de 2014 tem um calendário que terá encontro todo mês com quatro dias de encontro (S5).

Os professores demonstram ter necessidade de formação de conteúdos e menos de técnicas de ensino. Segundo os profissionais da escola, as formações oferecidas não suprem as necessidades formativas para a escola do campo. Os docentes dão importância ao encontro e às trocas de experiência entre os pares para essa formação. Ainda segundo os professores, durante a realização de seus cursos de formação continuada, há ênfase na produção de recursos didáticos e nos conhecimentos práticos (preenchimento de diários, fichas e cobrança de rendimentos), em detrimento da discussão e da socialização dos conhecimentos teóricos. As atividades de formação, prioritariamente instrumentais, pouco oferecem aos professores da escola rural ribeirinha, que encontram dificuldades na atuação profissional quando dependem da SEMED para sua qualificação.

Sabemos que a ênfase no desenvolvimento das competências gerais, tanto nas formações quanto no espaço escolar rural, permite ao professor melhor e maior autonomia profissional e no seu fazer educativo, pois possibilita a integração dos saberes, assim como a busca de respostas às situações didáticas cotidianas que “reclamam”, como melhor desenvoltura profissional. Contudo, o que identificamos, durante as observações e na fala dos professores, é uma ênfase nas competências de dimensão técnica⁴⁹, que não permite a articulação dos saberes, o pensar e o agir na relação com as especificidades da comunidade e a universalidade da qual faz parte o sistema escolar. Embora a formação acadêmica não seja o único modo de profissionalização dos docentes, possibilita a eles o aperfeiçoamento das suas competências profissionais, mesmo quando não têm a formação em nível superior.

Outro aspecto que merece um olhar atento – mas que não será aprofundado neste trabalho – é a questão dos conteúdos curriculares nas formações, os quais se limitam aos conteúdos do livro didático, ou seja, ao que é exposto nos livros do PNAIC – guias únicos de ensino-aprendizagem na região. Os guias são livros que ensinam como produzir materiais didáticos e têm se mostrado como uma das finalidades prioritárias da SEMED, durante as formações e na escola, no planejamento cotidiano dos professores da zona rural na região do Vale do Juruá e no período de observação dos cursos de formação continuada.

⁴⁹ Formação docente que prioriza a elaboração de planos de aula; orientação e preenchimento de fichas referentes aos elementos didáticos.

Os tipos de cursos e os conteúdos priorizados nas formações devem, no entanto, considerar o que “clamam” os profissionais do lugar.

Falta formação voltada para o [ensino] multisseriado, a maioria trabalha com [ensino] multisseriado e não tem nenhuma formação voltada para esse fim (S5).

Gastou mais horas indo e mais horas voltando do que no curso. O professor gasta praticamente uma semana para ir e voltar e três dias de curso, apenas o PNAIC eram dois; agora em 2014, vão ser três dias de curso (S1).

Não estou inscrita em nenhum outro curso. Isso faz falta porque se a gente se inscrevesse em cursos ajudaria. Não temos oportunidades. A formação é importante porque ela capacita melhor os professores, para trabalhar melhor (S3).

Não tem como fazer formação continuada. Não tem como se profissionalizar. Aqui o pessoal precisa muito de cursos de atualização (S12).

Os docentes evidenciam a intenção de participar de cursos e receber assessoramento pedagógico que contribua para sua prática profissional. Demonstram não ter os instrumentos necessários para desenvolver uma educação que valorize as especificidades da educação rural, como o ensino multisseriado, embora não tenhamos conhecimento de metodologia específica para esse modelo de ensino.

Não ter cursos de formação continuada faz muita falta porque a gente deixa de adquirir o conhecimento (S8).

Não temos acesso a formações continuadas (S6).

Não fazemos outros cursos. Só fazemos esses cursos oferecidos pela SEMED, não temos acesso a outros cursos de qualificação. Isso faz muita falta porque quem faz formação continuada tem mais desempenho, preparo, e nós não temos. Acho que nós perdemos muito com isso (S5).

Os professores veem a formação acadêmica como fator primeiro para a profissão docente, se sentem limitados pela falta da formação acadêmica, afirmam perder muito quando não conseguem realizar os cursos pretendidos, sentem-se inseguros ao falar sobre o assunto, contudo, observamos que, durante as aulas, dentro das suas limitações, fazem a escola existir na sua localidade.

Também expressam que, como os encontros de formação continuada acontecem na SEMED, há a necessidade de deslocamento, o que é feito por conta do próprio professor, que não dispõe de subsídio e incentivo para qualificação. Os

gastos financeiros e o excessivo tempo no traslado são um empecilho para as formações na cidade. Além disso, reduzem muito o tempo de dedicação à escola, ou seja, há uma redução de quatro dias a cada mês, em média, o que, conseqüentemente, requer formas de compensação dos dias letivos não trabalhados, no caso das formações oferecidas pela SEMED.

Os professores se mostram ansiosos por novas aprendizagens, como o domínio da tecnologia e novos conhecimentos e metodologias de ensino. A falta de tais construções e mecanismos profissionais provoca a rotinização e o isolamento profissional, a não ser quando um docente mais experiente colabora com o professor aprendiz. São, ainda, categóricos na exposição dos impedimentos para participar de qualquer tipo de formação que exija do profissional da zona rural seu deslocamento para a cidade. Como afirma o professor S12, “não tem como fazer formação continuada. Não tem como se profissionalizar”. O que é aceito são apenas as saídas a partir do exposto no calendário da SEMED ou nas formações normatizadas pelo sistema federal, através de programas de formação, como é o caso do PARFOR. Os professores só podem participar de qualificação/formação docente quando o município normatiza e autoriza.

Não havendo efetiva possibilidade de formação fora da localidade, pelo difícil acesso e/ou pela proibição normatizada, podemos afirmar que existe um processo educacional precário na formação acadêmica dos sujeitos professores, assim como no processo de ensino e aprendizagem em que esses docentes conduzem os alunos da escola, apresentando o conhecimento escolar por eles aprendido. Os professores reproduzem o conhecimento adquirido na experiência escolar e profissional, sendo, portanto, limitados nas ações pedagógicas, não por falta de experiência prática de educação escolar, mas pela deficiência de conhecimentos teóricos que possam subsidiar sua prática educativa.

Destarte, compreendemos que pensar a formação dos professores é pensar os modelos de formação docente, a profissionalização, as condições de trabalho e o lugar onde cada escola se insere, que não são iguais, mas que se inter-relacionam. Acrescentamos a essa situação de “veto” formativo – justificado pelo difícil acesso ao local da escola, pela falta de oportunidade de formação, pelo pouco incentivo de formação e atuação docente – outros aspectos revelados pela pesquisa, os quais são importantes na compreensão da formação identitária do professor do campo. É

necessário um olhar sobre o tratamento dispensado a esses sujeitos no contexto da escola e fora dela, especialmente nas relações mantidas com outras instâncias sociais.

7.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A CULTURA DO CAMPO ENTRE O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO: O QUE AFIRMAM OS PROFESSORES

Neste subcapítulo, discutimos as categorias de preconceito e discriminação e, dentro delas, as subcategorias de discriminação social/institucional e a pedagogia do antipreconceito, as quais se caracterizam como aspecto fortemente presente no contexto de vida profissional dos sujeitos do campo, em especial dos professores.

O preconceito e a discriminação são entendidos como tratamento desigual à escola rural ribeirinha, manutenção do status de uma formação e escolarização inferiorizada, tratamento diferenciado de submissão à escola urbana e políticas educacionais descontinuadas. Tais categorias possibilitam a compreensão de como os docentes da escola rural ribeirinha percebem e lidam com situações de preconceito e discriminação no espaço da comunidade e fora dela. Para a fundamentação da análise, utilizamos os autores Baibich (2001, 2002, 2012), Cashmore (2000) e Baibich-Faria e Arco-Verde (2006).

Destacamos que essas categorias de análise não faziam parte dos objetivos iniciais da pesquisa, no entanto, a fala dos professores e a ênfase dada às questões que elas abordam nos fizeram construir a presente análise, que representa os sentimentos e as emoções dos sujeitos professores nas suas abordagens das situações de preconceito e discriminação no espaço da comunidade e fora dela.

A subcategoria discriminação social/institucional representa “um exemplo típico de discrepância entre os padrões ideais de comportamento proclamado pelo grupo e as normas realmente seguidas” (SANTOS, 1995, p. 69). Para o estudo, nos fundamentamos em autores como Baibich (2012), Santos (1995) e Aquino (1998). A subcategoria categoria pedagogia do antipreconceito se relaciona, especialmente, com a forma de tratamento dispensada aos profissionais da área rural ribeirinha, os quais, não dispondo dos mesmos conhecimentos científicos em nível de graduação, são discriminados e tentam, na medida do possível, manter-se numa luta constante de superação dos preconceitos. Para o estudo, usamos como referências os autores Freire (1987) e Baibich-Faria (2014), na busca de compreender a necessidade de

trabalharmos o antipreconceito na escola, sobretudo quando tratamos de sujeitos que formam outros sujeitos.

Para a compreensão das categorias e subcategorias, precisamos considerar o homem como um ser social que se mantém em constante construção na busca dos seus objetivos de vida. Um ser que vive em sociedade, sociável conforme a psicologia. Para viver nesse meio, é preciso que tenha uma identidade construída, mas que se (re)constrói durante toda a sua existência. Segundo Silva (2004, p. 82), afirmar “a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

A identidade social, por sua vez, é um aspecto definidor que permite pensar e articular o âmbito social. É resultado das interações vivenciadas, experimentadas como os demais indivíduos nas suas diferenças. Nesse sentido, a identidade social permite, ou não, o vínculo com outros sujeitos, nos diversos espaços e situações, numa dinâmica social que se reporta não ao ser individual, mas sobretudo ao grupo social.

Nesse contexto, quando pensamos em identidade social do sujeito, precisamos também pensar na diferença. Para Silva (2004, p. 82), “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”. A valorização das diferenças se faz necessária, portanto, para a contestação de preconceitos e da discriminação, com possibilidades de diálogo entre sujeitos das diferentes culturas e sujeitos de diferentes identidades.

Na comunidade local, não foram percebidas situações de preconceito e discriminação entre os pares. Embora, eventualmente, o sistema educacional local reconheça as especificidades da escola e as diferenças entre os sujeitos ribeirinhos. Há uma valorização da cultura local quando se refere à oferta de formação e ao tratamento dispensado a esses sujeitos, por isso, há divergências em relação às propostas legalmente instituídas para a escola e a formação dos professores.

Quanto à unidade promotora da escola na comunidade, percebemos que as equipes de gestão não dialogam com os conhecimentos históricos e culturais da comunidade, prevalecendo, sobretudo, as políticas públicas homogeneizadoras de reprodução sociocultural exógena.

Acerca dessa questão, Baibich (2002, p. 127) afirma:

A escola, mesmo a que se pretende voltada à convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e aparentemente intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito, bem como da geração de indivíduos preconceituosos.

A escola é, por excelência, um espaço de construção da cidadania, no entanto, muitas escolas têm se mostrado como lugar de reprodução sociocultural, disciplinadas pelas instâncias promotoras que determinam seu fazer educativo. A escolarização dos sujeitos tem sido pautada por uma política educacional “atravessada” pela visão hegemônica, que discrimina as instituições, contribuindo também para a disseminação de preconceitos e discriminação.

O preconceito/racismo institucional que incide sobre a comunidade rural ribeirinha advém das políticas implementadas na escola e na formação dos professores, as quais, com justificativas infundadas, restringem a oportunidade dos professores e dos alunos da escola. Desse modo, alunos e professores vivem à mercê do pouco que é oferecido como escolarização e das raras oportunidades de formação dos professores. Como afirmam Baibich-Faria⁵⁰ e Arco-Verde (2006, p. 165), “o racismo institucional inclui manipulação ou tolerância de políticas institucionais, de natureza intencional ou não, que injustamente restringem oportunidades dos grupos-alvo”.

Vale ressaltarmos que o preconceito/racismo nem sempre é explícito, mas especialmente implícito nas normas e recomendações advindas dos gestores da educação no lugar, no não acesso aos bens socioculturais, como a formação dos professores, e na condução à distância das ações da escola.

As várias manifestações nos enunciados dos alunos e dos professores mostram que as formas de tratamento dispensadas a esses sujeitos são desiguais e ameaçam o bom andamento da escola da comunidade. Sobre a organização e o funcionamento da escola rural, os gestores da nucleação rural são categóricos.

Na nossa gestão onde tem mais de 10 alunos abrimos uma sala de aula. Se não tiver outra perto que se possa transportar os alunos. A partir de requisitos, trabalhamos com a possibilidade de construção de escolas na medida das condições (S16).

Dificuldades não existem, mas considerando que o MEC, em parceria com os municípios, está oferecendo programas que atendem os professores do

⁵⁰ Até o ano de 2012, a pesquisadora e escritora assinou Baibich-Faria.

campo, o que existe ainda é falta de comprometimento por parte de alguns professores. A formação depende de cada profissional (S17).

[...] o ensino do Asas da Florestania oferece oportunidades para que os alunos concluam o ensino fundamental sem sair das suas comunidades com os mesmos direitos dos educandos do ensino fundamental, estudando com professores que, muitas vezes, podem não possuir graduação, mas passam por capacitações iniciais e formação continuada durante o ano para atuarem nas escolas (S15).

Nas citações anteriores, observamos que, apesar do direito à educação normatizado pela Constituição Federal, não é dado ao cidadão da área rural o direito de estudar, uma vez que esse está condicionado ao número de alunos que existe no lugar, conforme a política municipal. Percebemos, ainda, que é delegada ao professor a culpa pela não formação, no entanto, como exposto neste trabalho, a formação do professor das áreas de difícil acesso não depende da vontade de cada profissional de se qualificar. Ao contrário, muitas vezes, eles são impedidos de sair das suas localidades pela falta de transporte e pela dificuldade de permanência na cidade. Identificamos também que a instituição promotora faz o discurso de que está oferecendo o que é melhor para a escola quando afirma não existirem dificuldades. Porém, se o resultado não é o esperado, a culpa é atribuída aos professores, que são, então, acusados de falta de comprometimento e de má formação profissional.

Os professores vítimas do processo de desqualificação da escola rural são apontados como culpados pelo não sucesso da escola, confirmando-se o que é destacado por Baibich e Amaral (apud BAIBICH, 2012, p. 78): “fica evidente o fenômeno da responsabilidade da vítima por sua condição; assim, apesar de toda a violência social explícita, o sujeito entende que a solução depende do indivíduo vitimado”. A culpabilização da vítima é uma das formas encontradas para justificar a desigualdade e o preconceito. Atitude que faz os professores acreditarem que são eles os culpados pela desigualdade no rendimento da escola e dos alunos, pela desqualificação da escola em relação à escola urbana e pela não formação dos professores.

É necessária a transformação do olhar acerca da escola rural para que sejam alcançados resultados qualitativos, sem transferir aos professores a responsabilidade total pelo fracasso do ensino. É fundamental que não haja discriminação à escola rural, ao contrário, é necessária a valorização da instituição e dos professores no lugar, visando contribuir para o fortalecimento da identidade do

professor e da escola rural. Observamos nas falas dos professores que quem, por si só, não consegue se escolarizar, se formar para atuar no magistério é, ao mesmo tempo, vítima do processo de desvalorização escolar e profissional e culpabilizado pelos possíveis fracassos da educação escolar nesses espaços rurais.

Os professores são tratados como sujeitos sem condições de oferecer os resultados esperados pelos gestores da educação escolar no espaço rural, no entanto, ao serem contratados pelo município ou estado, essa conjuntura não é cogitada pelos gestores educacionais, o que resulta em um processo de discriminação e preconceito em relação a esses sujeitos.

As diversas formas de discriminação que configuram preconceito para com a escola e os professores em estudo são a realidade de muitas escolas rurais ribeirinhas de locais de difícil acesso, no seu ambiente escolar e na formação de seus docentes. Os sujeitos indicam que, historicamente, essas atitudes são naturalizadas pela instituição promotora, assim como por alguns dos professores, mesmo os ditos “iguais”.

A política educacional do município define o futuro dos alunos e dos professores no espaço rural. A invisibilidade e a naturalização da realidade da escola rural se configuram como preconceito e discriminação a tais sujeitos. Veladamente, a SEMED vem “negando às minorias o acesso a oportunidades” (BAIBICH, 2012, p. 48) e nem sempre atenta para aquele que é o motivo da existência da escola no lugar: o aluno.

Uma situação escolar de preconceito em que os sujeitos são “diminuídos” na construção da sua identidade escolar e de profissionalização reduz também as chances de melhora do desempenho dos profissionais, especialmente, no interior da escola rural, onde as ações educativas acontecem segundo os preceitos de quem oferece o ensino e não de quem necessita ou tem direito. O preconceito/racismo, nas relações entre a SEMED e a escola, “é camuflado, uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis” (CASHMORE, 2000, p. 470).

Outro aspecto que demonstra situação de preconceito se refere ao espaço rural, ou seja, o ambiente da dimensão da vida social desses sujeitos, sobre o qual é mantido o rótulo de espaço de “difícil acesso”, linha imaginária delineada pelo sistema educacional do lugar. O rótulo tem sido uma das justificativas para a não

ocorrência de várias ações de assessoramento nas escolas rurais. É utilizado como uma das razões do não acesso aos bens culturais de direito.

Vale ressaltar que não asseveramos que não existem escolas em locais de difícil acesso, cujo traslado oferece muitos obstáculos de chegada, mas afirmamos que muitas escolas rurais consideradas de difícil acesso – como é o caso da escola em estudo – não apresentam dificuldade de acesso que impeça o oferecimento de mais e melhores condições de trabalho e formação dos professores. Como destaca um dos professores, “não temos difícil acesso, temos longe acesso” (S2). Assim, o distanciamento não é sinônimo de impossibilidade de acesso, tornando-se necessária uma postura de tomada de decisão a fim de que sejam superados os problemas de inclusão precária recorrentes nesses lugares.

Os professores da Escola Neuza Bernardino de Souza têm se manifestado quanto à situação de difícil acesso considerando que o diálogo também se faz demorado, em intervalos de tempo bastante longos, em média, de 30 dias.

O diálogo é difícil e demorado, as solicitações custam chegar a Cruzeiro do Sul e também aqui [...], não contemplam as necessidades dos sujeitos da escola, alunos e professores. [...] Temos pouco material para a escola com muitos alunos. [...] O gerenciamento da escola (a gestão) é totalmente diferente, é fora da escola (S12).

É evidente que a divisão geográfica traçada para o atendimento à escola rural reflete no exercício do diálogo entre as instituições, assim como na mediação crítica do fazer escola no lugar. As práticas de preconceito contra a escola se dão, não só na oferta da escolarização ou nas questões de acesso, mas no comportamento da instituição promotora em relação aos professores; por exemplo, nos tipos de cursos de formação oferecidos a eles, nas relações da gestão com a escola e no curso – situações que contribuem para a perpetuação nos espaços rurais de uma escola que caminha, que existe, essencialmente, pela vontade dos professores e da comunidade.

Já vi alguns depoimentos desse tipo. [...] Chamam, em Porto Walter, os professores de zona rural de ‘os bundas molhadas’: ‘lá vêm chegando os bundas molhadas’. [...] Não gosto muito desse conceito. Por trás dessas brincadeiras, tem sempre uma visão depreciativa (S2).

Professor sempre sofre preconceito. São poucos os professores que têm nível superior na zona rural e aí aqueles que têm fazem logo questão de dizer que têm [...]. ‘Já sou formada, tenho terceiro grau...’, como se os títulos fossem garantia de competência, como se fossem mais competentes

do que aqueles que não têm. Nos cursos do PARFOR, quando fomos para a UFAC, vi isso. Alguns alunos do curso regular de pedagogia da UFAC perguntaram aos alunos do PARFOR se o nome nas blusas era para não se perder. Também no restaurante, perguntaram se era fila do Bolsa Família. Eles observam a gente e até o olhar é diferente. A UFAC é longe, tem ar-condicionado, mas prefiro ficar no centro, mais quente. Quem reclama mais são os professores do PARFOR, acostumados no ar-condicionado, né? (S4).

Em relação aos professores da zona rural, me sinto igual. Mas acho que eles me veem achando que são melhores. O professor da zona rural, por mais que não seja, é visto como alguém que sabe menos e que, portanto, ensina menos (S6).

Os professores sofrem preconceito quando saem do espaço da comunidade, especialmente nos momentos de formação na cidade. É notória para os docentes da escola rural a visão negativa do outro sobre si, sobre sua identidade como profissional que se responsabiliza pela escola nos espaços rurais. Eles denunciam a existência de preconceito na instituição onde todos deveriam ter consciência e trabalhar o antipreconceito, sobretudo, na entidade onde acontece a formação inicial e nos espaços dos cursos de formação continuada. As relações sociais de formação ainda se preocupam com a instrução em detrimento da política de boa vizinhança, de respeito ao outro.

É perceptível que existe preconceito entre o grupo de professores ribeirinhos, um preconceito contra si mesmos. O próprio grupo mostra esse preconceito nas suas falas e nas suas ações quando é identificado por outros e se identifica como “os bundas molhadas”, por exemplo.

Indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito (BAIBICH 2001, p. 19).

Há no grupo de professores uma naturalização das ações discriminatórias, no entanto, ao serem questionados, se dizem inferiorizados tanto pelo próprio grupo como pelos sujeitos de outros grupos, especialmente nos períodos de formação acadêmica na cidade.

As relações sociais mantidas com as instituições promotoras da educação na escola rural têm sido demonstradas pelos professores como aspectos que acentuam a discriminação desses sujeitos. A fala proferida pelos professores expressa

elementos que se direcionam à manutenção do processo de discriminação contra esses sujeitos: uma escola dominada pelas regras e sustentada pelo poder a ela atribuído. Várias questões descritas pelos docentes são representativas disso: o poder velado que mantém as regras na escola, mesmo com gestão à distância; a conservação dos professores no lugar sem, contudo, dar-lhes condições viáveis de qualificação profissional; e a proibição de saída para formação acadêmica, pelo risco de perder o emprego, mesmo temporário.

Esses aspectos perpassam os âmbitos pessoal, profissional e cultural, numa ação de inclusão precária que diminui os sujeitos, os quais nem sempre percebem as situações de poder e acabam por também naturalizar a ordem social imposta pelo sistema educacional, contribuindo para a manutenção do sistema preconceituoso em relação às escolas rurais. A situação de refém das políticas educacionais oferecidas restringe as oportunidades dos sujeitos professores das escolas rurais ribeirinhas que sofrem o preconceito, mas esperam pelo reconhecimento dos seus direitos.

A relação estabelecida entre a instituição promotora das políticas públicas e a escola evidencia aspectos que se vinculam a um processo contínuo de discriminação aos sujeitos rurais ribeirinhos, entre eles, a responsabilidade do professor frente a todos os acontecimentos e ações desenvolvidas na escola, o que para os docentes significa sujeição a uma situação de desigualdade; e a não oportunidade de qualificar-se, sendo esta possível somente quando da regulamentação da instituição promotora.

Há um processo de discriminação social/institucional, aspecto relevante na fala dos sujeitos docentes. Na visão dos professores, a instituição que os contrata não reconhece suas qualidades profissionais e/ou ignora a necessidade real de formação quando os “proíbe” de formarem-se e quando determina certos posicionamentos de não igualdade com as escolas urbanas, assim como com as escolas rurais ribeirinhas de fácil acesso.

Sob essa visão normatizadora, a escola rural/ribeirinha tem se confirmado, nos enunciados dos seus professores, como um espaço de opressão, no qual se exige mais do que se oferece em contrapartida. Esses aspectos são mais evidentes nas relações da escola com a SEMED, especialmente nos cursos e encontros de orientação/formação na instituição e em espaços fora da escola.

O tratamento é diferente. As escolas rurais se diferenciam das urbanas porque aqui o professor é tudo e lá só faz sua função. Até na merenda o professor é diferente do aluno, se separam para merendar. Aqui na zona rural, o professor se desdobra. A formação continuada é diferenciada, todo final de mês tem formação, aqui de jeito nenhum. Os professores não têm acesso a formação continuada e eles têm todas (universidades particulares, inclusão...). Não há o trabalho da educação inclusiva aqui. Não temos acesso a muitos cursos (S1).

A escola rural de difícil acesso não recebe o mesmo tratamento porque, primeiro, aqui, nós não temos o acompanhamento do coordenador direto. O coordenador vem aqui uma vez, às vezes, de dois em dois meses. Vem só deixar material, não conversa com a gente [...]. O tratamento é bem diferenciado, não tem materiais, não tem acesso a formações continuadas, não temos condições de fazer curso de educação infantil, nem pós. Os coordenadores não vêm aqui com frequência (S3).

As escolas ribeirinhas são todas tratadas [de forma] diferente das [escolas] da zona urbana. Em Cruzeiro do Sul, tem coordenador de ensino, aqui não tem; tem reuniões pedagógicas e aqui não tem; tem acompanhamento e aqui não tem; planejamento completamente diferente, por disciplina com vários professores da mesma área. Fazem encontro para planejamento duas vezes por semana; aqui fazemos sozinhos. O comprometimento e responsabilidade da SEMED com as escolas da cidade é bem maior do que na zona rural (S4).

O comprometimento da SEMED com as escolas rurais é diferenciado, muito diferenciado para pior. A escola não recebe o mesmo tratamento das escolas urbanas. O tratamento não é o mesmo, ele é diferenciado. Diferencia pelo [ensino] multisseriado, pela formação que não tem aqui. Passa muito tempo para ter encontro. Tem muito mais formação. O planejamento não existe praticamente, nem mensais, só no PNAIC, que a gente faz formação que também planeja um pouco (S5).

O tratamento dispensado à zona rural é diferenciado: na formação que não é igual, está marcada mensal, mas não sei se vai acontecer. Nessas formações, nós vamos à SEMED, nos deslocamos para ir. Eles não vêm a nós. Em Cruzeiro do Sul, as formações são frequentes e aqui tem uma vez por mês, quando há. As visitas às escolas são frequentes em Cruzeiro do Sul, aqui no verão nem vêm. Sobre material, se faltar ou se tiver problemas é resolvido imediatamente em Cruzeiro do Sul e aqui a gente guarda até eles virem ou manda recado. Quando há problemas, não tem como resolver. O que falta é mais presença e comunicação entre essa escola e a SEMED (S6).

Nas exposições dos professores, diversos aspectos revelam esse sentimento de que são tratados de forma desigual. Os professores se reconhecem vítimas de uma abordagem dessemelhante, tendo, portanto, negados seus direitos à cidadania. No tratamento de maneira diferenciada dos professores e da escola rural de difícil acesso, as relações dialógicas entre a instituição promotora da educação e a escola se mostram fragilizadas e, assim, acentua-se, no contexto escolar, a produção e a reprodução de preconceitos e estereótipos.

A situação de opressão percebida nos enunciados dos professores assinala uma incoerência entre as políticas públicas referendadas para a escola rural e o que efetivamente é oferecido em termos de condições e qualidade de educação nesses longínquos lugares. Há evidências das marcas da desigualdade, cujas formas de discriminação são variadas.

Os sujeitos da escola elencam algumas situações de preconceito, oriundas da forma distorcida de ver a escola rural, assim como da não mediação entre as instâncias educacionais. Sobre a consideração da comunidade como espaço normatizado de difícil acesso sendo justificativa para a não garantia dos bens socioculturais, um dos professores argumenta, como já mencionado: “nossa escola não é de difícil acesso, ela é muito longe. Existe transporte de inverno a verão. É como se fosse uma rua, os barcos trafegam” (S12). Em relação à merenda escolar, o mesmo professor afirma:

A merenda daqui é totalmente diferente da [merenda] da zona urbana. Em Cruzeiro do Sul, tem tudo; aqui só vem leite, bolacha, feijão, arroz e enlatado. Mandam milho de pipoca para comer com suco. Precisaria de uma consulta à comunidade escolar sobre o que eles gostam, o que gostariam que fosse a merenda. Trazem o que querem. [Poderiam] comprar a merenda daqui mesmo, dos produtores: mamão, melancia, frango, mandioca... e aí ficam mandando enlatado (S12).

Quanto à formação dos professores, os docentes também se manifestam.

Os professores da zona rural não têm como ficar se deslocando todo mês para se qualificar. Na zona urbana, trabalha num período e faz cursos no outro. Não temos nenhuma possibilidade de nos qualificar. Somos até proibidos. O professor da zona urbana faz a hora que quer, aqui não tem chance. [...] O acesso de formação não existe para nós quando queremos qualificar (S12).

Considero o tratamento da SEMED com a nossa escola diferenciado porque, na zona urbana, tem mais benefícios, tem mais livros, tem internet para pesquisar e biblioteca, e nós não temos. As formações na área urbana... eles têm mais porque são próximos das universidades; podem fazer vários cursos porque estão próximos e também tem cursos à distância. Sabem quando tem curso e concurso; aqui, quando sabemos dos concursos, já tem passado o prazo (S9).

Os professores da escola rural ribeirinha relatam como situações de invisibilidade do docente o fato de não serem percebidos nas suas especificidades, demonstrando que essas ações nem sempre são visíveis ou faladas, mas, na maioria das vezes, silenciosas. “Presenciei muitos constrangimentos. Sofre mais

quem não tem ensino superior. As outras pessoas... da própria secretaria cobram deles essa formação. Mas não dão condições de fazer” (S12).

Os docentes questionam sobre a separação entre professores das escolas rurais e das escolas urbanas. Enfatizam que tal separação teria significado se os currículos das escolas fossem diferentes. Mesmo os professores com formação acadêmica de docência têm sua instrução em espaços diferenciados e em tempos bem menores e concentrados. Essa distinção é um indício, segundo os sujeitos da pesquisa, da discriminação em relação aos docentes de zona rural, o que se confirma na fala dos professores quando afirmam que quem mora na cidade é visto como sujeito com mais condições de aprender e ensinar, em comparação com os professores das áreas rurais, dos seringais.

Trabalhou na zona rural, não importa a formação, é como se não tivesse condições de raciocinar igual a eles. A maioria da zona rural já estava com muitos anos de docência, 20, 30 anos. O professor da zona rural é visto como se fosse um professor inferior a eles. Aham que estando na zona urbana têm mais informação, são melhores; às vezes, com a mesma formação, mesmo assim acham que somos inferiores a eles. Aham que não temos condições de ensinar igual a eles (S12).

Assim como o preconceito, a discriminação pode ser equiparada a uma situação que mantém o que aqui chamamos de situação de invisibilidade, derivada, principalmente, na naturalização das desigualdades aferidas aos sujeitos, no caso, os professores rurais ribeirinhos, que silenciam e se subordinam às políticas educacionais e ao tratamento desigual.

Já presenciei o modo deles se expressarem nos encontros com outras escolas. Eles acham que nós e os nossos alunos não somos capazes da mesma forma que os alunos de Cruzeiro do Sul. Pela fala deles, a gente percebe isso. Já me senti rejeitado. [...] É muito chato ficar em grupos de pessoas que pensam isso da gente. É melhor nem ir para os grupos deles (S7).

Sempre que nos encontramos nas formações com outros professores, sempre pedem para a gente se misturar. Vejo que professores que podem ter o nível superior, já formados, não dão a mínima atenção para a gente que é formado só no ensino médio (S8).

Essas falas são exemplos da dificuldade de aceitar o diferente, o outro, de ser tolerante. As atitudes de preconceito presentes nos enunciados dos professores, que se configuram em comportamento discriminatório, fazem com que os docentes

rurais ribeirinhos se sintam não incluídos e, sim, inferiorizados em relação aos outros, numa situação de desvalorização pessoal e profissional. Trata-se de uma lógica de “inclusão excludente” (BAIBICH, 2012, p. 83), que fere a identidade dos profissionais, quando há a negação do ser professor ou a desvalorização do professor ribeirinho nos diversos espaços escolares e não escolares.

Sobre a escola tomada como espaço de interação social, que existe entre a normatização/idealização, concordamos com Aquino (1998, p. 138) quando destaca que a escola:

[...] é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana.

Tomamos por escola o espaço de formação, de construção e não de opressão. Mas sabemos também que tanto o preconceito quanto a discriminação têm sua origem no modo de ver e de agir em relação às diferenças socioculturais, numa lógica que prima pela não aceitação do outro a partir do seu contexto sociocultural, do seu lugar na escola e na comunidade, que se mostra singular.

São muitas as ações discriminatórias percebidas pelo sujeito professor quando o sistema educacional do lugar ou outro profissional lhe impõem um distanciamento, uma hierarquia de poder, tratando-o como um ser despreparado, insignificante em relação aos outros, ainda que, muitas vezes, esteja em situação concreta igual, como é o caso do mesmo nível de formação.

Destarte, a discriminação do professor rural ribeirinho, segundo os docentes, está naturalizada, o que chamamos de hábito discriminatório, que menospreza o profissional rural, mantendo-o em patamar histórico de incapaz, de diferente do ideal de professor pretendido pelo sistema, embora o aceite para cumprir “legalmente” o que exigem a LDB e a Constituição Federal, o acesso à educação – trata-se, portanto, de um modo de “inclusão excludente”.

Nesse contexto e diante dos diversos preconceitos sofridos e revelados na fala dos professores, seja nas situações de formação e/ou encontros com outros profissionais e pessoas das suas relações, faz-se necessária uma pedagogia do antipreconceito, como compreende Baibich-Faria (2004, p. 2):

É imperioso que a formação do professor/a passe a constituir-se também em uma educação 'antipreconceito'. Uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, também as instrumentalize com uma moldura crítica que as ajude a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral.

São evidentes, nos enunciados dos professores, as marcas deixadas pela discriminação e pelo preconceito, ainda que, em alguns momentos, haja uma negação dessa situação.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, 'ação cultural' para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência' (FREIRE, 1987, p. 29).

Sabemos que o preconceito e a discriminação são amarras que mantêm distantes aqueles que vivem à margem da nossa sociedade e que buscam permanecer firmes frente a esses processos. Tais questões precisam ser desmistificadas pela escola e pelo sistema educacional, a partir de um processo verdadeiramente inclusivo, visando abolir os comportamentos que excluem e repensar as diferenças e a escola rural, na busca da cidadania desses povos.

Assim, podemos afirmar que, nas relações dos professores na escola e nos espaços fora da comunidade, há situações de preconceito em diversas formas de manifestação, que discriminam o sujeito, de modo velado e não velado, que influenciam direta e indiretamente a construção da identidade profissional dos professores, assim como a constituição da escola no lugar.

7.3 TORNAR-SE PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO: ENTRE A CONSTRUÇÃO E A IMPOSIÇÃO IDENTITÁRIA

Esta categoria é aqui definida como a identidade imposta pelo sistema educacional, a qual é influenciada pelas desigualdades sociais, pela visão negativa do ser professor na área rural, pelo não reconhecimento do outro como professor,

pela instabilidade da profissão docente/identidade profissional e pela docência multifacetada.⁵¹

Desenvolvemos uma análise crítica a partir da enunciação dos próprios professores, o que nos permitiu compreender a construção identitária (pessoal e profissional) dos docentes das áreas rurais ribeirinhas. As relações e inter-relações do processo de formação na/fora da comunidade e a prática docente assumem uma dimensão marcante neste estudo. Assim, levamos em consideração o contexto da formação nos diversos espaços frequentados pelos sujeitos (na SEMED, na universidade e na escola) e as trocas (de conhecimento e de experiências) entre os pares – ser professor, instruir e constituir-se docente nas áreas rurais ribeirinhas do Vale do Juruá.

Os dados empíricos, oriundos dos enunciados dos professores em entrevistas, conversas e encontros, foram estudados à luz do referencial teórico de autores que discutem a temática, como Forquin (1993), Baibich (2012), Baibich e Amaral (2010), Hall (2000, 2009), Martins (2012), Gatti (2003), Cashmore (2000), Tadif (2002), Nóvoa (1992, 2000, 2013), Kleiman (1998), Pimenta (1999), Candau (2003), Giroux (1999) e Freire (1996).

O momento atual da escolarização exige uma instituição com profissionais que atendam às exigências socioculturais mais amplas, nos diversos espaços educativos. Assinala-se, também, a necessidade de uma escola que prime pelo pluralismo cultural⁵² e que inclua em seu quadro profissionais cada vez mais competentes, aptos a um ensino que forme o educando para a vida e para o trabalho, compativelmente com os avanços e as dificuldades do mundo globalizado.

Os(as) educadores(as) não poderão ignorar [...] as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os(as) estudantes devem ser ensinados(as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (GIROUX, 1999, p. 88).

⁵¹ Além da docência, o profissional da educação na escola rural tem função de servente, merendeiro, orientador educacional e conciliador. Quanto menor a escola, mais atribuições são conferidas ao docente. Não é comum na zona rural a contratação de pessoal administrativo em escolas pequenas.

⁵² “O pluralismo cultural ocorre quando os grupos têm a sua própria religião, crença, costumes, atitudes e estilos de vida em geral, mas compartilham outros com grupos diferentes” (CASHMORE, 2000, p. 416).

Com o acelerado avanço nos setores sociais, econômicos e culturais na atualidade, as exigências de mudança são transferidas à escola não importando seu lugar ou espaço geográfico. Esse movimento de transformações impactantes no meio social oferece e, ao mesmo tempo, impõe maior visibilidade, especialmente, em locais de culturas diferentes, em que as exigências da escola e de resultados são similares às da cultura dominante. Tal situação vem causando aos sujeitos de espaços isolados uma sensação de impotência e fragilidade, resultando em imposição identitária, quando não respeitados na sua diversidade e no seu pertencimento.

Os escritos de Baibich e Amaral (apud BAIBICH, 2010, p. 82), que se referem às políticas públicas de formação dos indígenas, podem ser estendidos à nossa análise acerca dos professores da escola rural quando enfatizam que “as políticas públicas de ações afirmativas [...] não parecem reconhecer as questões relativas à identidade de pertencimento identitário”. Nesse contexto, a escola, considerada uma das instituições sociais mais importantes, é um espaço que pode e deve provocar e incentivar a (re)construção das novas relações sociais de respeito às diferentes culturas e de pertencimento identitário.

Referindo-se à escola no contexto dessas mudanças, Candau (2003, p. 160) enfatiza que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. [...] A relação entre escola e cultura não pode ser concebida como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. [...] A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

O cenário de mudanças não pode ser ignorado pela escola, haja vista que, mesmo aquelas instituições que se encontram afastadas dos centros urbanos, no caso a escola rural ribeirinha, são impactadas em seu cotidiano pelos efeitos desse processo de mudança global. Há, portanto, uma necessidade de se (re)pensar a escola na/para a incorporação das transformações globais sem, contudo, deixar de inserir também as concepções da realidade sociocultural do lugar.

De acordo com Forquin (1993, p. 167):

A escola é um mundo social, que tem suas características próprias, seus ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. É esta 'cultura da escola' (no sentido em que se pode também falar da 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Desse modo, as relações que se estabelecem na escola rural ribeirinha se configuram como relações de produção. Trata-se de uma escola que fica entre as normas estabelecidas pela instituição promotora e a infração a essas normas pela necessidade de adaptação; um lugar de culturas que se constroem pessoal e profissionalmente quando falamos de cultura e identidade professoral.

Por relações sociais compreendemos os vínculos estabelecidos na escola e para a escola, ou seja, as relações sociais individuais e coletivas existentes nas diversas instâncias educativas, que não se resumem à escola no seringal, mas também à SEMED e às instâncias produtoras das políticas públicas educativas, que têm a tarefa de formar o aluno e o professor e que acontecem de forma horizontal, mas também vertical, num constante processo de luta no estabelecimento da escola no lugar.

No que diz respeito às relações sociais existentes no sistema escolar e, especificamente, no tocante às relações de produção sociais e culturais, consideramos que o processo de escolarização e formação docente para a área rural é um ato de violência, de força e de poder estabelecido pelo sistema educacional, visto que são impostos aos sujeitos professores as normas, os valores e as crenças socialmente valorizados. Nesse sentido, apreender a constituição do professor e sua formação docente envolve compreender uma produção histórica e social, com dimensão tanto coletiva quanto individual, vinculada aos saberes teóricos e práticos da docência, na escola e fora dela, a partir da cultura que lhe é peculiar e diferenciada e na inter-relação com a cultura do outro (na cidade), sem, contudo, descaracterizar o fazer a escola no lugar e considerando as peculiaridades socioculturais do lugar.

Fazer a escola no lugar e constituir-se professor no espaço rural com formação voltada para o espaço urbano têm implicações diretas no resultado e na qualidade da escola rural. Sobre a questão, Silva (2009, p. 50) enfatiza que:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo .

A realidade híbrida do Vale do Juruá, marcada pelo (des)encontro entre o moderno e o tradicional, entre o rural e o urbano, revela e esconde ao mesmo tempo uma diversidade cultural que é parte da vida, do cotidiano do sujeito ribeirinho, quase sempre esquecida quando referidos os benefícios de uma escola e da formação dos professores, ou seja, quando se traçam os caminhos para a escolarização nesses lugares amazônicos, pensados sob a ótica da escola urbana.

Assim, reivindicar projetos de formação de professor que valorizem a escola rural ribeirinha no seu contexto social perpassa pela necessidade de assumir o disposto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, que apontam os elementos da identidade da educação e da escola do campo, assim como suas especificidades. Fica claro o direito ao respeito à diversidade da escola rural, no tocante a projetos educativos e políticas públicas, entre elas a especificidade da formação do professor para atuar nesses espaços rurais, por exemplo, a inclusão nas formações de conhecimentos sobre a educação escolar no espaço rural e a escola multisseriada. Caso contrário, estar-se-á contribuindo para a perpetuação de um sistema escolar de “inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 2012, p. 26), cujas condições de formação e prática educativa oferecidas aos professores inviabilizam a emancipação humana e social dos sujeitos das escolas rurais ribeirinhas, bem como a construção das suas identidades, visto que são pautadas exclusivamente sob a ótica da escola urbana, em detrimento dos aspectos relacionais do sistema educativo como um todo.

Valorizar a identidade cultural da escola e do professor rural é proporcionar uma formação condizente com as reais necessidades do lugar, indo muito além do oferecimento de cursos e programas fragmentados, que pouco contribuem para a construção identitária do profissional professor. É atentar para as peculiaridades demandadas pela escolarização no lugar e para o respeito às necessidades reais da escola, especialmente em relação ao preenchimento de lacunas inerentes à construção do ser professor, com formas, estratégias e experiências que agucem o entusiasmo de fazer educação também no interior dos seringais da Amazônia.

Nesse sentido, para melhor compreender a identidade do professor rural ribeirinho, é fundamental interpretarmos a construção social desse sujeito a partir da sua profissão, considerando os projetos educativos acessíveis a ele. É indispensável entender também a escola e os sujeitos professores em seus movimentos sociais, a partir da função social da escola no lugar, na comunidade, para que, então, sejam traçados programas e projetos que ampliem as possibilidades de formação. Por outro lado, no atendimento às necessidades socioeducativas emergentes, se faz mister que o educador tenha oportunidade de qualificação que favoreça e eleve a qualidade da sua formação e da sua atuação na escola, a qual determina aspectos relacionados à identidade pessoal e profissional de docente no/do lugar.

O tratamento dispensado ao professor quanto à sua formação, seja ela inicial ou continuada, se constitui como o cerne da dinâmica social e da constituição do ser professor em relação às transformações advindas do cenário global na contemporaneidade. Assim, as políticas públicas de educação escolar precisam traçar caminhos que atendam às especificidades da educação rural, pensando na atuação do profissional professor, visto que o papel social que ele desempenha é determinante na construção da sua identidade, que se faz dentro e a partir das relações do/no lugar e das relações mantidas nos diversos espaços circundantes.

Sabemos que a formação identitária do professor é um processo de contínua (des)construção, no qual o saber fazer se arquiteta. Logo, podemos questionar: quem é esse profissional e como foi (vem) se constituindo professor nos longínquos espaços rurais? Para responder a esse questionamento, nos centraremos no ser professor da escola rural e na construção da sua identidade como profissional docente do lugar.

Na Escola Neuza Bernardino de Souza, os docentes estão distribuídos da seguinte forma: profissionais em condições de docente na área educacional do Vale do Juruá; professores leigos e não leigos, com contratação temporária, que buscam se firmar no lugar como profissionais da educação; professores “visitantes”, contratados permanente ou temporariamente para o ano letivo, pela falta de profissionais qualificados no lugar; professores itinerantes do ensino médio, que permanecem em média três meses em cada escola, ministrando três disciplinas distintas ininterruptamente; professores/coordenadores pedagógicos que moram na comunidade ou nas proximidades (função existente em poucas escolas rurais);

professores/supervisores e professores/gestores que gerenciam as escolas à distância.

No ensino fundamental, os professores são, em sua maioria, parentes de moradores da Comunidade Simpatia, que pretendem permanecer no lugar e que, entre todos, são os que têm maior grau de instrução na comunidade. No ensino médio e nas funções de gestão, são professores oriundos de cursos especiais de formação, em sua maioria, parentes ou conhecidos da própria comunidade e/ou de comunidades circunvizinhas, que fazem um trabalho itinerante de escolarização.

Assim como os professores do ensino fundamental, os professores do ensino médio são profissionais oriundos da escola rural. Sujeitos que moram e se qualificaram na cidade, mas não perderam o vínculo com o seringal e que, periodicamente, retornam ao seu lugar de origem a fim de “contribuir” para a educação da população rural ribeirinha. Mantêm dupla identidade: uma como aluno/professor de espaços rurais e outra de morador/professor de espaços urbanos. Sustentam sua vida trabalhando como professores itinerantes nos diversos espaços rurais do Vale do Juruá.

Como vimos em capítulos anteriores, boa parte dos professores que se formaram no curso PEFPEB, portanto, aqueles que concluíram o ensino superior, são aproveitados pelo sistema também na função itinerante e de gestão da educação escolar dos seringais. A dupla pertença dos professores, ou seja, ser do seringal, conhecer as comunidades e, ao mesmo tempo, morar na cidade, assim como os conhecimentos desses sujeitos dos espaços rurais são vistos pela SEMED e pela SEE como elemento facilitador na organização e na funcionalidade da escola rural ribeirinha, uma vez que os laços familiares e de amizade são essenciais para garantia do processo. No entanto, essa prática nem sempre é realizada, pois, em muitas comunidades, não existem professores com escolarização mínima para atuar no magistério.

A formação acadêmica, o nível de amizade/relacionamento, a desenvoltura e o conhecimento das peculiaridades da zona rural são determinantes para a escolha e o alcance de cargos/funções mais elevados na área rural, em especial para a gestão escolar à distância. Todavia, essa prática não acontece simplesmente pelo fato de o sujeito ser do lugar, mas pela facilidade da secretaria em lidar com as

questões da escola rural tendo o professor ou gestor da comunidade como um interlocutor entre a escola e o sistema educacional do local.

A iniciativa é bem vista aos olhos da comunidade e também das instituições promotoras em razão desses profissionais já conhecerem as localidades, tendo, portanto, bom relacionamento e livre acesso na comunidade. São professores que, mesmo sem uma política de manutenção na docência rural dos sujeitos da própria localidade, o fazem pela relação de pertença e por conhecerem a região, o que se revela como ponto positivo no oferecimento da escolarização na escola ribeirinha.

Os dados nos mostram que existem lacunas na permissão ao professor rural ribeirinho para revelar-se e assumir sua identidade como profissional singular, sem julgamentos. Destarte, devemos considerar que, no exercício da profissão, o professor deve ter total consciência da sua importância sociocultural para a comunidade, haja vista que uma das suas funções é o comprometimento com as dimensões transformadoras de uma construção social para a cidadania.

Apesar de serem veladamente rejeitados no espaço urbano, os professores possuem marcas de singularidade de identidade, observadas durante a pesquisa: dedicam-se quase que integralmente à escola no que se refere ao tempo escolar; são mentores intelectuais da comunidade, sendo considerados solucionadores de problemas pessoais do povoado; primam pela coletividade permanente no grupo de profissionais; e ajudam nas ausências de regência. Esses aspectos os diferenciam dos demais docentes da zona urbana, tendo em vista o respeito e a confiança que as famílias depositam na escola e nos professores, fazendo-os pessoas de destaque e referência na comunidade.

O professor é um exemplo para eles. Seria melhor o professor ser daqui porque ele já conhece a realidade da comunidade (S5).

Todo mundo por aqui confia na escola. Acho que, às vezes, confiam mais do que o que o professor pode dar (S8).

A comunidade tem a escola como uma segunda família. Respeita o professor, tem o professor como uma pessoa que resolve todos os problemas (S1).

[...] trabalhar numa escola rural é muita responsabilidade. Os pais estão contando contigo (S6).

Me considero responsável pelas mudanças na comunidade. A escola muda a comunidade (S7).

É consenso entre os professores o reconhecimento da total confiança que as famílias da zona rural depositam na escola e no professor. Diferentemente do que se dá na zona urbana, a família mantém sempre uma situação de ambiente educativo favorável à educação escolar dos seus filhos, apesar de serem, na maior parte, pais e/ou parentes analfabetos. Esse relacionamento estimula os profissionais professores que se sentem motivados a qualificar-se e manter-se contribuindo para a escolarização dos espaços rurais.

Me sinto uma guerreira, porque pra ficar assim como eu e muitas delas é preciso ter coragem, longe da família, dos pais e irmãos. É bem diferente (S1).

Trabalhar no interior da Amazônia, no seringal, para mim significa muita coisa. Às vezes, chego à minha comunidade aí alguém diz: 'aquele professor ali não sei nem onde mora', mas eu me sinto elogiado porque eu conheço as comunidades e eles não. Eles podem saber muito da cidade, mas eu sei muito daqui também (S8).

O sentimento de ser professor no espaço rural é intimamente influenciado pela relação de pertencimento ao local e pela função de docente no lugar, isto é, por acreditar que é possível fazer educação de qualidade independentemente do lugar onde a escola e o professor se encontram. A vontade de ser professor e o fazer educação nos seringais é o que permeia esse sentimento identitário, apesar do (des)conhecimento do outro em relação às escolas dos seringais, dos lugares de difícil acesso.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, mas este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

Quanto ao entendimento sobre constituir-se professor, podemos afirmar que os eventos de formação, na escola e/ou em outros espaços, nos quais os docentes se qualificam e interagem profissionalmente, são aspectos definidores na construção dos sentidos e das relações socioculturais desses sujeitos, na produção das suas identidades. Nesse contexto, as ações da instituição promotora, no caso a SEMED,

tanto no que se refere à formação quanto às normas de organização e funcionamento da escola rural ribeirinha, se fazem a partir de aspectos normativos que limitam as atuações e possibilidades do profissional, visto que existe uma relação de poder, em que a SEMED dita a condução do fazer escola rural ribeirinha, assim como direciona a formação dos professores que nela atuam.

Essas identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite. Pressupomos, portanto, que a construção da identidade está determinada pelas relações de poder entre os grupos sociais, mas divergimos de um conceito de identidade baseado apenas na ordem social estabelecida, tal qual dada pelas relações de poder entre os grupos sociais (KLEIMAN, 1998, p. 281).

Nesse sentido, podemos asseverar que há uma “identidade imposta”, na qual a SEMED determina o posicionamento dos professores, do fazer escola nos seringais, ou seja, não há igualdade no embate. O olhar da instituição promotora não contribui para a construção da autonomia profissional dos sujeitos da escola rural ribeirinha. Ao contrário, tem se revelado certa invisibilidade desses sujeitos, que se mantêm em um processo de precariedade de escola, de formação profissional e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem, cuja oferta quase sempre não corresponde às suas expectativas e necessidades.

Os professores, ora compartilham as orientações, ora se mostram insatisfeitos com as “ordens” advindas da instituição promotora, o que os coloca numa posição de inferioridade frente às reais necessidades de formação e de fazer escola. Contudo, nessa situação, suas identidades são construídas também pelas relações de poder, formadas a partir dos aspectos normativos do sistema educacional da SEMED.

Sobre as regras/normas da SEMED, não há possibilidades de seguirmos todas, principalmente porque não temos o material para seguirmos as regras do ensino, por exemplo, livros. O que eles cobram não tem como executar. É impossível não sairmos daqui quando precisar, eles não querem que saiam. Se meu filho adoecer em Porto Walter, vou de qualquer jeito, mas a SEMED ignora. Esse ano de 2014 vamos trabalhar todos os sábados. Quando precisamos sair, fazemos acordo com nossos colegas de trabalho, uns pegam aulas dos outros em turnos diferentes. A SEMED não aceita, mas... (S8).

A gestão vem sempre com normas e regras para a escola cumprir. Essas regras não são discutidas por nós. São pensadas na SEMED, produzidas e pensadas na SEMED, com a visão deles. Com os mesmos pensamentos das escolas de Cruzeiro do Sul e não do seringal. Pensam as normas como escola urbana (S12).

As relações entre a instituição formadora, os formadores e os professores são de instrução em detrimento da formação. O sistema municipal prima pela instrução e avaliação do rendimento do profissional a partir da imposição de regras para a escola e para o professor. O que observamos é um processo de imposição do outro⁵³, utilizando os conceitos de Baibich (2012, p. 111), em que há “assimilação dos valores identitários do grupo dominante e, dessa forma, o “apagamento identitário” do povo rural ribeirinho, a partir dos mecanismos e instrumentos de poder aos quais são submetidos a escola e o professor.

Trazem normas e regras, e orientam como tem que trabalhar. A X me disse que eu tinha que produzir os cartazes e alfabetos, e disse como eu tinha que fazer o alfabeto, trouxe um modelo pra eu fazer. O diretor da nucleação falou das normas dos professores em sala de aula, também falou das faltas dos alunos, sobre o que implicava no Bolsa Família. Trouxe os materiais para o semestre (S3).

Quando eles aparecem é para cobrar. As exigências são muitas. Deixam uma lista de material para fazer e pronto. Vêm e vão embora, e quando voltam querem tudo o que pediram mesmo sem saber se tem material na escola (S6).

Falta a questão pedagógica. O recebimento de cobrança é muito (S12).

Só que são treinamentos, eles ensinam a metodologia, o diário, como se preenche, não deixar os alunos sair, o controle, como trabalhar nas equipes. Sobre os conteúdos, eles não demonstram não. Isso faz falta porque se nós tivéssemos esses conteúdos, essas orientações, íamos saber como trabalhar os conteúdos com nossos alunos. Não tem orientação sobre como trabalhar os conhecimentos, se tivesse teríamos mais condições de trabalhar. Os conteúdos não são discutidos (S9).

Há na fala dos professores nítida aversão à postura SEMED, que prioriza a formação instrumental pautada em regras explícitas, mas também veladas. São identidades profissionais construídas a partir dos diversos contextos, desde a formação instrumental na SEMED e na escola à contestação das regras e postura dos formadores nas visitas à comunidade e, ainda, nas suas próprias ações e inter-relações com os iguais nos encontros, em que os conhecimentos e as experiências são socializados com o outro.

⁵³ O sistema educacional – SEMED.

É por meio da identificação com o outro⁵⁴ professor que o profissional da área rural ribeirinha vai se constituindo professor. Identificando no outro as formas de ser e de fazer-se educador, tendo como opção a absorção de formas e papéis educativos, advindos da experiência de escola e da socialização nos encontros de formação, especialmente, e também nessa relação impositiva de fazer escola no seringal.

Percebemos que o enfrentamento da situação de imposição normatizada pela SEMED fortalece o sentimento coletivo na escola e fora dela, observado pela vontade de superar-se como profissional docente e pela tentativa de manter-se como professor que domina, no aspecto prático, a realidade da escola rural ribeirinha, mas que é limitado nos aspectos teóricos advindos da não formação acadêmica para atuação na docência.

Enquanto a formação inicial não se efetiva, o professor rural ribeirinho vê no igual um “porto seguro”, ou seja, uma estratégia de resistência encontrada para buscar preservar-se, e dá continuidade à escola rural, numa situação inversa às regras impostas pela instituição formadora, a SEMED. A identidade pessoal e a identidade profissional do professor rural ribeirinho se confundem: ambas partem do seu próprio foco de interesse de “ser professor” – vivenciando a profissão, no envolvimento com os colegas de profissão, na autoajuda e na autoformação.

Como afirma Nóvoa (1992, p. 25), “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente e a identidade professoral são vistas e constituídas como um processo de sabedoria e consciência profissional à medida que o professor ganha experiência na inter-relação com o outro, na comunidade e nos demais espaços circundantes.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p. 16).

Logo, podemos asseverar que a construção identitária do profissional rural ribeirinho é um processo longo, complexo e fragilizado, mas também fortalecido pela inconstância da continuidade na função, do emprego no lugar, visto que a grande

⁵⁴ O outro é entendido como o igual, o outro professor.

maioria dos docentes são profissionais com contratação temporária e prestam serviço ao município quando não sobram a este outras alternativas de contratação.

Essa situação singular de formar-se e manter-se na profissão é sustentada por uma identidade determinada pelas desigualdades sociais, explicada pela imagem de professor que se faz em programas aligeirados, sem continuidade de formação e de profissão; assim como pela inconstância da profissão de docente, podendo ser substituído a qualquer momento, desde que haja interesse de outros profissionais com formação acadêmica que se disponham a atuar nas escolas rurais.

A imagem do professor da escola rural ribeirinha, apesar do respaldo pela confiança e pelo respeito nele depositados por aqueles que estão ao seu redor – a comunidade rural ribeirinha –, sempre foi sedimentada em posturas depreciativas, além de ser submetida a um controle sociocultural disfarçado pela instituição promotora (quando “aproveita” o profissional leigo para garantir o oferecimento da escola), assim como pelos professores do lugar, formados, como “facilitadores” da interlocução entre as instituições.

A negação do professor rural ribeirinho perpassa pelo papel e pela importância da educação escolar nas áreas rurais e pelo respeito e pela visibilidade dos grupos sociais distintos nas diversas instâncias relacionais. Não há um reconhecimento da diversidade cultural dos povos da floresta por parte do sistema educacional do município, o que culmina em uma visão estereotipada do professor que sustenta e faz a escola no interior da Amazônia, embora com lacunas na sua formação e na sua prática docente.

Destarte, analisar os sujeitos professores deslocados do seu lugar, do seu grupo, ou seja, da sua particularidade, certamente, é um aspecto marcante na construção das suas identidades. Tal situação pode ser considerada um erro da instituição promotora, visto que a particularidade desses sujeitos está imbricada no âmbito universal. Portanto, a singularidade não pode ser desconsiderada quando tratamos de culturas diferentes, lugares diferentes, situações de escolas diferentes.

Acreditamos ser plenamente possível garantir a oferta e o atendimento à singularidade dos sujeitos alunos e professores da escola rural, seja nas necessidades específicas da escolarização dos alunos (o ensino multisseriado) ou na formação dos professores para essas turmas, desde que os espaços de

formação não tendam a padronizar o currículo, a cultura, mas mantenham a dinâmica relação entre a cultura (as culturas), a educação e a escola.

Cabe à SEMED fazer ajustes no oferecimento de uma educação e de uma formação de qualidade aos professores e alunos, a fim de expressar o processo dialético entre o universal e o singular, atentando para as particularidades dos sujeitos e da escola. Cabe também às instituições promotoras da escola no lugar a responsabilidade de garantir os direitos sociais e políticos do cidadão no processo de inclusão, pois o ensino não se limita ao oferecimento do espaço, mas a muitos outros aspectos, como a formação dos professores para atuar com excelência.

Nesse jogo de relações, onde o professor leigo é usado pelo sistema educacional municipal para atender a escolarização na área rural, sendo ele de fato um ator social dentro das comunidades, percebe-se uma negação do sujeito por esse mesmo sistema como profissional da educação. Há a negação das condições de construção da identidade desse profissional e impõe-se uma identidade pautada no interesse do sistema educacional, embora, muitas vezes, velada, quando os gestores não atentam para o processo dialético dessa construção e as especificidades de cada escola.

Tal situação imprime no professor culpa pela fragilidade da profissão, assim como pela visão negativa de si. Percebemos a imagem de um profissional fragilizado no ser e fazer-se professor, sempre baseada na visão do outro, na comparação com os professores da escola urbana e, também, de outras comunidades rurais, as comunidades de fácil acesso.

Não me sinto igual aos professores da zona urbana não. Acho que eles, alguns têm metodologias melhores de trabalhar, pesquisam mais, têm mais alternativas. Trabalham melhor, não porque são melhores que eu, mas porque têm mais recursos, mais meios, métodos e recursos de ensinar, mais acesso a diferentes meios e recursos que nós aqui (S4).

Na hora que vão fazer os trabalhos nas formações, a maioria, os que têm faculdade só querem se juntar nos grupos com aqueles que têm faculdade. Pensam que por ter faculdade sabem mais (S9).

Os professores da zona rural enfrentam muitas dificuldades. Primeiro porque o professor de zona rural está afastado da sede do município. Aí começa com aquele dilema: será que o ensino está sendo o esperado, estamos preparando nosso aluno? Será que não vão ter alguma diferenciação quando chegar à cidade? Vão enfrentar obstáculos porque não estudam isso ou aquilo? Às vezes ficam até excluídos quando vão para uma escola da sede. São vistos como diferentes; muitos pensam que eles [os alunos] sabem menos (S6).

Acho que a escola rural em comparação com a escola urbana é muito diferenciada. É diferente porque temos menos formação, nas poucas visitas, não tem planejamento. Aqui faço o planejamento sozinha, todos os dias. Acho que faço uma educação solitária (S3).

Me sinto diferente dos professores de Porto Walter e Cruzeiro do Sul, não só por não ter o ensino superior, mas por eles terem mais condições de acesso, melhor do que nós aqui, por estarem atualizados no dia a dia. Têm condições de se atualizar através de computador e outras coisas, têm encontros toda semana (S8).

As formações da zona rural são separadas, quando eles passam as mensagens chamam todos os professores da zona rural [...], só dizem professores da zona rural, no geral. Creio que com a zona urbana é outra formação. Zona rural é todos juntos, difícil e fácil acesso (S8).

Os professores da Escola Neuza Bernardino de Souza falam muito de si em comparação com o “outro da cidade”. Em diversos momentos das entrevistas, os docentes se reconhecem como um professor “menor”. Identificam com ira a visão negativa do outro em relação ao professor da escola rural ribeirinha, o que culmina na desvalorização do ser professor nesses longínquos espaços rurais. A situação impõe a esses professores uma luta pessoal e profissional contínua, na construção e na desconstrução do ser professor no aspecto pessoal e profissional. Revelam a insegurança e as incertezas da profissão, assim como a desvalorização profissional.

É evidente a luta dos professores das áreas rurais em relação ao sistema educativo que lhes é imposto, principalmente quando falam de si (professor da zona rural) e do outro (professor da zona urbana). Mostram-se as lacunas na oferta da formação e, conseqüentemente, da funcionalidade da escola rural, onde o professor exerce uma docência multifacetada.

Quando eu trabalhava na escola Said, quando iniciei, era só uma sala, eu era professora, vigia, merendeira, juiz, delegado, era tudo. Algumas vezes, passava um rapaz na escola, mas não dava orientação (S2).

Logo quando comecei a trabalhar no [ensino] multisseriado, eu era tudo: professora, zeladora, merendeira, servente e até cabeleireira dos filhos e dos pais. Era até enfermeira deles (S1).

Sou uma professora que trabalha há 30 anos na rede municipal de Cruzeiro do Sul. Sempre trabalhando com alunos de 1ª a 4ª série [no ensino] multisseriado (S2).

O servente na zona rural trabalha de manhã e à tarde. Na zona urbana, é só em um horário. Eles assinam o contrato e é assim. Eles fazem a função de vigia, merendeira, porteiro e ainda lavam a louça e ganham só um salário (S1).

Um marcante aspecto verificado na construção identitária desses sujeitos é a complexa e multifacetada função docente quando falamos das suas histórias de vida. Isso decorre da histórica precariedade do trabalho docente na zona rural, na relação com políticas públicas destinadas a esses sujeitos. Na grande maioria das escolas, onde o professor é unidocente, não há outros profissionais, como servente, merendeira etc.

Nessa visão de docência multifacetada nos seringais do Vale do Juruá, a identidade do professor ribeirinho se distingue, pois decorre da limitação dos desejos de formar-se professor, assim como da limitação da prática e do percurso das formações e atuações docentes na região. A construção da identidade dos sujeitos professores é referenciada em uma dinâmica que se desenvolve dentro de uma formação fragmentada e instrumental, com a autoformação e a ajuda dos pares na escola e fora dela.

Por outro lado, o grau de envolvimento e de responsabilidade desses sujeitos, o modo de vida singular, suas expectativas e sua história de vida pessoal e profissional dão significado ao fazer escola às margens do rio Juruá e, portanto, à constituição das suas identidades. Assim, a interação com o outro (professores e alunos) os define como sujeitos professores na (des)construção das suas identidades e na possibilidade de melhor significado da carreira profissional no lugar.

7.4 INCLUSÃO EXCLUDENTE NA ESCOLA DAS ÁGUAS

Esta categoria é compreendida como as lógicas de exclusão includente/inclusão excludente que mantêm subalternos e inferiorizados os sujeitos da escola rural ribeirinha, a partir de uma permanente prática de precariedade na formação docente, no assessoramento e no atendimento às escolas, causada pela falta de mediação entre as diversas instâncias do ensino. Assim, são abordadas questões que se relacionam direta e indiretamente com os processos e mecanismos de exclusão presentes na escola, que se mostram com a aparência de inclusão, o que chamamos de “inclusão precária” (BAIBICH, encontro de orientação não publicado, 2015), produzida a partir da “indiferença e da invisibilidade – tratando o sujeito estigmatizado como um não sujeito, isto é, retirando-lhe a condição primeira

que é a condição de existir” (BAIBICH, 2012, p. 61) frente à diversidade apresentada no espaço rural.

Para o estudo da categoria, utilizamos os autores Baibich (1995, 2012), Baibich-Faria (2009), Freitas (2002), Nóvoa (1999, 2002), Therrien e Damasceno (1991), Martins (1997, 2012), Ezpeleta e Rockwell (1989) e Kuenzer (2004). A categoria se relaciona também à percepção de que a não igualdade de oportunidades no acesso à formação pressupõe a existência de exclusão social, a qual perpassa a formação dos professores e a qualidade do ensino na escola, bem como fere os direitos de cidadania das comunidades rurais ribeirinhas do Vale do Juruá. Discutimos, a partir dessa categoria, as formas insuficientes, fragilizadas e até mesmo negadas aos sujeitos, a partir do olhar do professor e também da SEMED, uma dualidade que define e redefine as relações e os rumos da escola, ora percebidos e ora despercebidos pelos sujeitos no espaço rural, em especial os alunos e os professores da escola.

Durante a pesquisa, em momentos diversos da fala dos professores, identificamos a presença de aspectos indicativos de inclusão precária/inclusão excludente, que envolvem a escola, a SEMED, o estado.

Historicamente, a instituição escolar rural é tratada de dois modos distintos: por um lado, pelo olhar da comunidade, como um espaço de oportunidade, de valorização do sujeito rural ribeirinho, de esperança e possibilidade de vida melhor; e, por outro, pelo olhar das políticas públicas educacionais, que abordam a escola de forma “marginal”, comparando-a com a escola urbana, tomada como referência. Assim a escola rural é desvalorizada e desqualificada, implícita e explicitamente, transformada em um espaço escolar “menor” e “penoso”.

Na presente tese, compreendemos que a formação dos educandos e dos educadores depende de maneira substantiva da instituição escolar que tem como finalidade, conforme o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996), “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa finalidade se fundamenta no dever de promover a ascensão do aluno e nunca o contrário. Em relação ao professor, a escola é uma instituição que o acolheu e, portanto, deve promover a “valorização dos profissionais da educação” (artigo 67,

BRASIL, 1996) que ali trabalham, dando-lhes o suporte necessário à consecução das ações educativas.

A fim de contribuir para a emancipação do homem, a escola necessita de políticas educacionais e de operacionalização que proporcionem e garantam aos sujeitos possibilidades de completa inclusão social, dentro de um processo dialético de fazer educação da unidade na diversidade. De acordo com Martins (2012, p. 14), não existe exclusão total.

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva.

O autor compreende a exclusão como “aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 2012, p. 26). Aqui, chamaremos o fenômeno de inclusão excludente, conceituado por Kuenzer (2004, p. 14-15) como:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Nesse processo de inclusão excludente, no qual os professores dos seringais são vítimas permanentes e quase sempre não são reconhecidos pelos gestores do sistema educacional, há uma atuação “cega” e legitimadora, pelo próprio sistema educacional, na implementação de políticas públicas “duvidosas” na sua funcionalidade e no oferecimento da formação acadêmica e de escolarização, o que confirma o processo de inclusão precária desses sujeitos. Da maneira como vem sendo conduzida a política educacional para as localidades rurais, não é plenamente possível formar para a cidadania, visto que o direcionamento dado à escola rural não tem assumido o compromisso de oferecer uma educação de qualidade aos seus sujeitos, sejam professores, sejam alunos.

A educação escolar tem obrigação de proporcionar aos alunos “asas” para a possibilidade de construção social do indivíduo e da coletividade, ou seja, apresentar perspectivas e caminhos para a comunidade local sem perder os vínculos com o contexto global. É necessária uma escola que forme e transforme a vida do sujeito

rural ribeirinho a partir do acesso a um ensino de qualidade, que incluía no seu projeto de educação as especificidades do lugar. Isso significa que apenas oferecimento da escola não basta para afirmarmos que a escola existe em sua função real.

Nesse sentido, Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 58) enfatizam que em:

[...] cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.

Destarte, apreender a escola como construção social implica compreendê-la no seu espaço-tempo, no qual os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura imposta pelo município, que os inclui precariamente.

Há barreiras pedagógicas e administrativas na escola que, de certa forma, emperram a dinâmica da instituição no que diz respeito à não equidade de oportunidades, o que implica em desvalorização, desigualdade e não garantia de um ensino de qualidade na região ribeirinha. Essas barreiras são heranças da escola reguladora, que se perpetuam também na zona rural ribeirinha, delegando lugares e papéis sociais à escola rural, sem, contudo, considerar as inter-relações existentes no seu interior, com as instâncias que a circundam.

A escola vem buscando, conforme destacam os professores, oferecer os conhecimentos possíveis, ou seja, conhecimentos que são mediados pela escola, mas no limite da formação dos professores, que além de serem leigos, estudam diariamente para ensinar aos alunos – atitude rotineira percebida durante a pesquisa. Existem mecanismos pedagógicos coercitivos na tentativa de conseguir junto aos alunos os resultados quantitativos de aprovação no final do processo. Esse olhar demonstra um verdadeiro descompasso entre a real escola ribeirinha e o que preconizam as políticas públicas para a região.

O tratamento homogeneizador da escola oferecido pelo sistema educacional, sem o respeito às diferenças e às particularidades, impossibilita que os sujeitos ribeirinhos sejam percebidos como seres humanos, cidadãos que buscam alternativas para manter-se dentro dos seus espaços e que precisam da escola; não essa escola que se tem, mas uma escola que lhes ofereça a cidadania de direito, em um universo relacional.

Diante de tantas evidências de fragilidade e de um processo de inclusão precária da educação escolar do meio rural, cujas questões interferem no processo educativo da escola, temos, no centro da situação, o professor, sujeito que exerce a função de docente (mesmo com a falta de formação), contribui para a presença da escola no espaço rural e proporciona o direito do aluno ao conhecimento, embora com limitações.

A desqualificação profissional imputada aos professores da escola rural é resultado do tratamento dispensado a eles, que, não formados para atuar no magistério, são “utilizados” como “tapa buraco”, na linguagem dos próprios professores. O pouco compromisso com a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, tem criado, para esses sujeitos, uma relação de instabilidade, como afirma Martins (1997, p. 32): “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”.

Os professores da escola rural ribeirinha não participam de nenhum outro tipo de formação inicial ou continuada, que não seja aquele oferecido pela SEMED ou por programas de formação federal (como o PARFOR). A justificativa para tal, de parte dos gestores, é que existe muita rotatividade⁵⁵ nessas escolas, o que inviabiliza a participação dos professores em cursos de formação. Entretanto, na escola estudada, a tendência é de que os professores e os funcionários sejam moradores do local, o que contradiz tal argumento.

Segundo os docentes, os encontros na escola e na SEMED, considerados pelos gestores como formação continuada, da maneira como são oferecidos, não têm promovido mudanças significativas na prática pedagógica dos professores, nem na carreira profissional, especialmente, porque se mostram como cursos/encontros meramente instrumentais – o que se comprova pela relevância dada aos aspectos técnicos do processo de escolarização da escola rural ribeirinha, como referido, em detrimento dos conhecimentos científicos.

Falta o pedagógico no geral. Acho que pelo menos uma vez por mês deve ter encontro pedagógico, ajudaria bastante para tirar as dúvidas. Queria que nesse encontro trabalhassem as dificuldades dos professores. [...] Não tem incentivo para quem vai aos planejamentos, tudo é por conta própria (S7).

⁵⁵ Continúa troca de professores para atuar na escola rural.

Além da falta de formação adequada, a distância dos centros urbanos onde se centram os gestores da escola, assim como o não assessoramento permanente no lugar são os maiores indicadores do entrave para o oferecimento de uma educação de qualidade na Comunidade Simpatia. Assim, a caracterização do lugar como de “difícil acesso” serve de “esconderijo conceitual” (BAIBICH, 1995) para explicar as políticas insuficientes ao que, de fato, é de “difícil acesso” relativamente ao poder central. Esse julgamento soa como um motivo para “se conformar”, “se aquietar” e aceitar tal situação de impossibilidade de formação e de melhor qualidade na infraestrutura e demais aspectos necessários a uma educação escolar de qualidade.

O questionamento que propomos destaca as constatações sobre o não oferecimento das condições básicas de formação e de funcionamento da escola na área rural como um todo. Tal como afirma Nóvoa (2002, p. 2), “o nosso drama nunca foi ‘educação a mais’, mas sim ‘educação a menos’; nunca foi um ‘excesso de presenças’ na escola, mas antes certa indiferença e desinteresse”.

O tratamento dispensado aos professores da educação rural, especialmente no que se refere à formação dos docentes e, conseqüentemente, à qualidade do ensino, pode ser caracterizado como uma educação “menor”, que não permite a esses profissionais o enfrentamento do que lhes é requerido, no entanto, isso acontece pelo processo de inclusão precária.

O que temos na zona rural é uma “semiprofissão”, nas palavras de Nóvoa (1999). Não existe nos seringais a oportunidade de construção própria de formação. O professor dependente exclusivamente da coordenação pedagógica administrativa, que gerencia a educação na cidade e mantém seu quadro docente no interior do município, a partir de normas veladas e não veladas, deixando o professor sem a autonomia necessária para a qualificação profissional, um processo de inclusão precária, que sustenta, mesmo à distância, um poder sobre a escola, que limita e exclui os profissionais do lugar de forma “silenciada”, mas, nem por isso, menos gritante.

A não formação específica para a docência serve como motivo para desvalorização desses sujeitos, caindo sobre eles a “certeza” generalizada de um trabalho desqualificado. Therrien e Damasceno (1991, p. 14) enfatizam que “o fracasso da escola pública não é meramente um fracasso ‘administrativo’, e não

pode ser imputado à presença do professor leigo. Afinal, esse fracasso generalizado na maioria das regiões brasileiras ocorre nas áreas e salas onde lecionam professoras ‘formadas’ nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional”.

Mesmo sabendo que o professor leigo ainda é um profissional que “salva” a escola pública no interior da Amazônia ocidental brasileira, recai sobre ele uma responsabilidade pautada em conhecimentos científicos ignorados por esse docente; isso porque, em sua maioria, são profissionais cuja experiência pedagógica se fundamenta nas relações e práticas desenvolvidas com os colegas de profissão da própria comunidade, assim como nas poucas orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional de Cruzeiro do Sul.

Não há dúvidas de que esses profissionais pertencem a uma categoria diferenciada, justificada pelo modo de vida e de trabalho singular. No entanto, não lhes são atribuídos os direitos devidos. Na lei orgânica do município, por exemplo, não há qualquer menção específica à escola ou aos professores da zona rural que atente para a especificidade da escola do campo. No artigo 150, quando se expõe que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional e o Município apoiará e incentivará a valorização das manifestações culturais” (ACRE, 2000), percebe-se uma generalização da legislação, que não inclui as particularidades das escolas rurais, o que não condiz com a situação concreta dessas escolas na sua totalidade. Pouco se percebe a presença do professor rural na legislação municipal. Há, portanto, a necessidade de leis mais específicas que atendam as necessidades dos professores leigos que fazem a escola na região.

Apesar de existirem professores não habilitados ou com baixa qualificação profissional em outros espaços escolares, é na área rural que encontramos o maior número de profissionais com precária condição de vida, de formação e de trabalho, exercendo funções educativas em salas multisseriadas e em programas escolares. Tal situação se acentua quando falamos do sistema municipal de ensino, como afirma Amaral (1991, p. 39): “esse contingente encontra-se ligado ao sistema municipal de ensino. É esse sistema que absorve essa mão de obra ‘desqualificada’, mantendo-a como ‘exército de reserva’ e à disposição do clientelismo político”. Tal postura do sistema municipal e também do sistema estadual é mais um dos

aspectos que se configuram situação de inclusão precária, citada pelos professores como sentimento de exclusão.

Me sinto incluído, mesmo sendo professor temporário. Estou me formando na prática, mas me sinto excluído quando todo ano tenho receio se vou ser ou não ser contratado no ano seguinte. Nunca recebemos durante os 12 meses do ano, apenas os oito meses de aula que trabalhamos (S5).

Me sinto incluída, porque eles valorizaram quem tem magistério segundo grau, e eu tenho. Mas uma coisa, nós do provisório não recebemos nas férias e isso é exclusão (S4).

Me sinto incluída enquanto professora da zona rural, mas enquanto profissional de uma rede me sinto excluída porque não participo do planejamento. Incluída no momento da lotação. Me sinto excluída quando não temos alguém com quem contar. Quase não temos formação pedagógica durante o ano (S6).

Me sinto excluído quando, às vezes, algumas pessoas da escola ou da prefeitura ou o próprio secretário não nos dão o valor devido. Aqui no [Seringal] Simpatia não temos nenhum apoio da prefeitura, quando trazem algum recurso não é o suficiente para os professores ou para a comunidade, tudo é negado. E quando vem é cobrança e mais cobrança (S12).

Os professores explicitam os sentimentos de inclusão ou exclusão e as insatisfações relatadas estão sempre relacionadas à profissão docente. Um dos sentimentos mais marcantes é o de desvalorização profissional. Não há garantia de continuidade, especialmente, para os que são temporários.

Os contratos temporários dos professores da zona rural são eliminados antes do fim no ano, para que não se constituam vínculo com a SEMED e, dessa forma, esperam, ano após ano, o início do novo ano letivo, que nem sempre acontece na mesma data das escolas da zona urbana, em fevereiro. No ano de 2014, as aulas na escola pesquisada foram iniciadas somente no mês de maio. Sem vínculo empregatício, humilhados e com um sentimento de exclusão profissional, esses professores não têm alternativas a não ser esperar que a instituição educacional solicite sua atuação, se precisar.

O trabalho excessivo para garantir o término do ano letivo é outro aspecto demonstrado pelos professores. É comum o ano letivo da zona rural não alcançar, normalmente, a totalidade do calendário letivo mínimo, a não ser através da condensação de aulas, em horários e ou atividades especiais, seja pelo atraso no início do ano letivo ou em função do período presencial de formação inicial de alguns professores em cursos. Contudo, a condensação de aulas não representa ganhos

extras para aqueles que têm contratação temporária e que recebem rendimentos por apenas oito meses de trabalho.

Apesar de saberem que são vítimas de um processo de inclusão precária, os profissionais desses lugares se mostram ansiosos pela qualificação profissional, mas não veem muitas alternativas para que isso aconteça e temem ser substituídos por não terem contratação efetiva nem formação adequada. A contratação de professores leigos é justificada pela SEMED pelo fato de haver rotatividade dos professores na zona rural de forma geral, assim como pelo fechamento de escolas por falta de alunos, o que também não se aplica à escola pesquisada, conforme referido.

Assim, torna-se fundamental pensar políticas públicas que garantam a formação, a contratação e a atuação desses professores, empregados temporariamente, sem concurso público e sem a formação exigida legalmente. A fim de que se cumpra a lei e se garanta a continuidade da construção social desses sujeitos que pretendem formar-se e que se autoformam na docência para atuar na zona rural ribeirinha, faz-se necessário maior incentivo do sistema educacional, de formação ou de nível financeiro, de modo a oferecer a eles maior consolidação profissional.

O trabalho dos professores sem contratação efetiva é caracterizado pela instabilidade, seja para quem é da comunidade ou para quem reside no lugar por uma temporada, o que é comum na região. Nesse sentido, o professor temporário da zona rural, leigo ou não, sofre por vários motivos: a instabilidade, que não garante o emprego no ano seguinte; a inviabilidade da formação que vislumbra a efetivação na função; a competitividade da função, mesmo que seja contratação temporária; entre outros.

Na contratação, primeiro contrata-se os que têm terceiro grau e depois o segundo grau e assim vai, mesmo que tenha trabalhado em anos anteriores, tendo experiência. Quando não tem terceiro grau e é temporário, mesmo trabalhando todo o ano, a gente é muito humilhado. Quando você tem terceiro grau, fica mais fácil arranjar emprego (S4).

Quando não se tem curso superior, nos encontros, ficam bem mais constrangidos. Às vezes, me sinto constrangido porque muitos querem essa vaga. Como não sou daqui, muitas vezes, as pessoas da própria comunidade querem a vaga de professor. Mesmo sendo contrato provisório, há competição. A pessoa diz 'eu moro aqui, essa vaga era minha', e isso constrange a gente (S5).

Sofre quem não tem curso superior. As outras pessoas, a própria secretaria cobram essa formação. Mas não dão condições de fazer. [...] A maioria dos professores da zona rural tem medo de cobrar o direito de estudar. A falta de conhecimento faz com que ele seja pacífico, se cale diante das situações. Tem medo de discordar (S12).

Talvez, o não conhecimento da legislação sobre educação, dos movimentos em favor da educação do campo e dos direitos adquiridos pelo cidadão sejam o motivo da situação de passividade expresso na fala da professora.

É interessante percebermos que o amadurecimento profissional do professor rural ribeirinho e a experiência adquirida não garantem o emprego na escola. Não há vínculo ao sistema educativo a não ser pelos oito meses do ano letivo. Essa situação frustra o docente, que além de ter remuneração de apenas oito meses, não sabe se a secretaria vai renovar o contrato para o ano letivo seguinte, o que gera uma constante instabilidade. Os professores esperam ser chamados ou não pelos gestores, a cada início de ano. O professor leigo, com contratação temporária, é um profissional à margem da “categoria de professor”, não possui os mesmos direitos de remuneração, nem de formação e estabilidade profissional. A ruptura a cada rescisão de contrato é considerada como “invisibilidade profissional do sujeito ribeirinho”.

Comprovamos que há ciência, no momento da contratação, da não formação para a função docente, assim como da falta de experiência quando se contrata pela primeira vez o profissional. No entanto, a cobrança feita a esses professores, no que se refere a resultados da ação docente, é a mesma feita a um professor de nível mais elevado na escola. Não afirmamos que as “cobranças” aos professores leigos devessem ser inferiorizadas, mas acreditamos haver grande contradição no sentido de que os gestores já sabem de antemão que esses profissionais não terão condições efetivas de responder a determinado patamar de qualidade, quando mantidos nesse processo de formação precária.

A situação de vulnerabilidade enfraquece o profissional que se sente humilhado quando lhes são cobrados resultados de qualidade total de ensino e aprendizagem, especialmente quando nos referimos a escolas de difícil acesso, onde os professores exercem a função de docência em salas multisseriadas ou em programas especiais e o saber produzido é resultado das suas experiências e das orientações normativas de instrução recebidas da secretaria de educação.

Assim, perguntamos: quando, na área rural, a educação deixará de ser interesse político para primar pelo valor social do lugar, no sentido de valorizar os profissionais que ali trabalham?

Os professores demonstram uma postura positiva e esperançosa no que se refere a obter novos cursos para o aperfeiçoamento profissional, assim como a manter-se na função. Se o percurso profissional de um docente é resultado das suas experiências somadas a uma formação acadêmica, não podemos aceitar a escola rural ser sustentada com uma educação precária.

Outro aspecto percebido que comprova nosso entendimento de inclusão precária é o alargamento dos períodos de oferta dos cursos de formação, o que (des)constrói o sentido da educação escolar rural ribeirinha, pois são os únicos cursos destinados aos professores da escola rural. Acreditamos que somente a igualdade de oportunidades pode promover, nesses longínquos espaços, a mobilidade profissional e o direito à cidadania, especialmente no que diz respeito à formação dos educadores que promovem a educação rural.

Segundo Nóvoa (2002, p. 20), “os professores têm de ser formados, não apenas para uma questão pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social para com as ‘comunidades locais’”. Destarte, para que a educação cumpra seus objetivos sociais, deve formar professores para que esses formem os alunos. Deve assegurar a igualdade social de escolarização e de vida no sentido de garantir a todos nas comunidades rurais e não rurais a igualdade de oportunidades no lugar, respeitando as diferenças no universo da sociedade.

Entendemos o professor como sujeito profissional formado, habilitado e autorizado legalmente para exercer as atividades do magistério. No entanto, no campo empírico estudado, essa profissão não se efetiva como previsto na legislação. A falta de incentivo aos integrantes da escola rural (professor e aluno) é fato no sistema educacional municipal, estadual e federal. Ambos estão à mercê de políticas que quase sempre não se vinculam a uma efetiva valorização profissional de forma global, o que remete à permanência da situação da não habilitação desses sujeitos para a função docente.

Havendo fragilidade na formação dos professores da escola rural, resta a esses a autoformação no lugar, limitada no que se refere aos conhecimentos científicos e à falta de um aprofundamento teórico e metodológico, individualizada e

pautada prioritariamente na experiência. O conhecimento que o profissional precisa construir para atender o contexto educacional fica reduzido sem uma reflexão coletiva que possibilite trocas de saberes.

Sobre esse aspecto da formação, Freitas (2002, p. 148) descreve que:

Os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa [...], [num] precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

As instituições formadoras devem atentar para as especificidades das formações, assim como para o tipo e o modo de oferecimento, ou seja, observar as reais necessidades formativas dos professores. É preciso haver mais e melhor investimento na formação inicial e continuada dos professores das áreas rurais que atuam na educação básica e, assim, acabar com esse impasse, sem fundamento, justificado pelos órgãos responsáveis pela educação rural, que insistem em pronunciar que a distância é o único motivo da não qualificação dos professores.

Se os professores da zona rural estão impossibilitados de ir à cidade para qualificação profissional, é preciso que existam políticas públicas que façam o contrário do que é realizado na atualidade, ou seja, que qualifiquem o professor no seu lugar, no espaço da zona rural. Afinal, os espaços são de difícil acesso, mas não de “impossível” acesso, há o contato com seus pares, com a vizinhança. O direito do cidadão não depende do lugar ao qual ele pertence, o direito de cidadão é direito consumado e o direito à educação não foge à regra.

Outra situação é a rotatividade dos docentes na zona rural do município, em geral, também uma realidade e bastante significativa: “quando se é provisório todo ano é um lugar” (S6); mesmo sabendo-se que a questão da rotatividade se dá por vários motivos, como a não adaptação dos sujeitos à comunidade, falta de espaço para moradia, distância dos centros urbanos, entre outros.

Constatamos entre os professores temporários a tentativa de superar os obstáculos apresentados pela escola do campo, a riqueza de experiência de vida no lugar e da experiência profissional, a dedicação ao ensino fazendo da sua casa, muitas vezes, a extensão da escola e oferecendo, em alguns momentos, suas próprias residências como espaço de escolarização, apesar dessa prática ser

proibida legalmente. Ainda assim, não são reconhecidos profissionalmente, ao contrário, são penalizados pelo sistema educacional municipal, que mantém uma postura política oportuna e desconexa com as reais necessidades da instituição pesquisada e que se sustenta à margem do sistema educacional dito de qualidade.

Quanto aos professores do ensino multisseriado, há uma espécie de invisibilidade da identidade profissional desses sujeitos, no sentido da não consideração da peculiaridade do modelo de ensino, especialmente no momento das formações. A multissérie, situação comum em todo o território amazônico e que se caracteriza pelo agrupamento de vários anos/séries em uma só classe, é conceituada, particularmente, pelos docentes para demonstrar o árduo trabalho por eles desenvolvido, na maioria das série/anos: “multisseriado = multissuado = trabalho árduo, penoso”.

Esse aspecto diferenciador da escola rural exige do professor uma formação específica e está relacionado à qualidade de questões de atendimento pedagógico do aluno, mas também do professor. Trata-se de uma especificidade de construção identitária que merece um olhar mais atento na formação do docente, caso contrário a situação de inclusão precária permanecerá. Tal necessidade se evidencia na fala da professora S6: “quando entro naquela sala de 38 alunos, multisseriado, com muitos alunos com dificuldades, penso: será que estarei correspondendo às expectativas dos pais? Fico preocupada”.

No esboço do projeto pedagógico da escola investigada, há referências que orientam a formação continuada dos docentes para a valorização da realidade pedagógica dos professores do campo; no entanto, durante as formações observadas e na unanimidade da fala dos professores, não há menção de quaisquer ações de formação que se destinem para esse fim, o que evidencia uma negação à “identidade de pertencimento identitário” (BAIBICH, 2012, p. 82).

Há um sentimento de pertença por parte dos professores, principalmente pelo fato de a maioria dos profissionais morarem na comunidade e serem da mesma família. Talvez isso justifique o comprometimento dos docentes para com a escola e a família dos alunos, apesar do sentimento de impotência, como afirma uma professora: “pretendo continuar na carreira docente, porque sempre tive o sonho de ser professor, e gosto de ajudar as pessoas. Sendo professor acho que estou ajudando. Pretendo continuar aqui na Comunidade Simpatia” (S5).

Nesse sentido, a situação de precariedade do ser professor nas áreas rurais ribeirinhas, quando o sistema educacional nega aos docentes uma formação que proporcione a eles a efetiva inclusão no processo de formação acadêmica e profissional, é somada à culpa que os professores sentem pelo insucesso dos alunos. É conferida aos sujeitos professores a condição de “vítima culpada por seu insucesso” (BAIBICH-FARIA, 2009, apud BAIBICH, 2012, p. 89). A situação tem causado aos profissionais desilusão e vulnerabilidade da profissão docente no lugar. Não conseguem compreender muito bem as articulações necessárias ao processo educativo, como percebido nas diversas falas mencionadas.

O sentimento misto de impotência, culpa e insatisfação profissional, porque as peculiaridades regionais não são respeitadas, contribui negativamente para a educação na escola pesquisada. Assim, é importante (re)pensar as políticas de formação de professores, de modo que essas favoreçam um processo de (re)construção identitária do sujeito professor das escolas rurais ribeirinhas, pautado nas perspectivas e necessidades da comunidade e da escola, considerando-se a singularidade de cada instituição escolar, seja ela de fácil, difícil ou difícilíssimo acesso.

A situação de inclusão precária tem interferido significativamente na autorrealização da vida pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, nas relações e inter-relações do trabalho docente na escola. A aproximação da formação à construção identitária desses sujeitos, quiçá, permita a busca de resultados mais significativos para a educação escolar rural ribeirinha do Vale do Juruá, num caminho contrário ao processo de inclusão precária no qual estão submergidos.

Se a realidade na escola rural ribeirinha mostra que o público-alvo – os alunos – se concentra em turmas multisseriadas, com professores que exercem docência para um agrupamento de séries em um mesmo espaço, em geral precário, e não há assessoramento pedagógico regular, bem como programas de formação continuada voltados para a emergência da realidade dos professores, só podemos acreditar que as especificidades identitárias dos sujeitos são invisíveis aos olhos daqueles que promovem a educação nos seringais.

Assim, apenas a inclusão plena possibilitaria aos sujeitos das escolas rurais ribeirinhas a “fuga” desse processo de inclusão precária, que mantém as pessoas em dependência total do sistema educacional promotor, tendo uma identidade

imposta, advinda de uma vida fragmentada, subordinada e de uma cidadania pela metade, que só acontece com aqueles que estão socialmente excluídos.

A formação e a prática pedagógica dos professores precisa ser revista pelo sistema educacional rural, visando valorizar a cultura e as experiências dos alunos, assim como as inter-relações do/com o lugar. Há uma preocupação exacerbada com o produto em detrimento do processo educacional. As cobranças de resultado, talvez, atrapalhem o crescimento intelectual dos alunos e dos professores, que não têm liberdade suficiente para aprender/ensinar conforme suas condições, mesmo sabendo das necessidades emergentes.

Compreendemos que, para que a educação dos alunos e a formação dos professores se consolidem continuamente, tendo em vista a não exclusão dos sujeitos, a agência promotora da educação escolar no município deve considerar as experiências socioculturais dos sujeitos professores, a partir do lugar onde se situam, conforme espaços, tempos e ritmos de aprendizagem, próprios da comunidade ribeirinha, pois não há inclusão quando não existe acolhimento das diferenças.

7.5 POR UMA PEDAGOGIA DAS ÁGUAS

FIGURA 35 - COMUNIDADE SIMPATIA – PERÍODO DE SECA DOS RIOS



FONTE: Acervo da pesquisadora, 2015.

Este subcapítulo tem como objetivo chamar a atenção para as políticas públicas de atendimento à escola do campo, no sentido de atender às necessidades dos sujeitos professores e alunos que vivem às margens de rios, lagos e igarapés e que têm essa “estrada”⁵⁶ como espaço/tempo de travessia de vida e de possibilidade de efetivação da escolarização.

Oferecemos algumas reflexões sobre a vida dos alunos e dos professores ribeirinhos do Vale do Juruá, na trama da escolarização e na formação docente em espaços onde as ações se desenvolvem a partir do movimento das águas dos rios e igarapés. Demonstramos o que é vivido pelos sujeitos e discutimos a necessidade de se pensar a articulação entre as propostas de escolarização e formação docente para os povos da área rural/campo e povos ribeirinhos, bem como a necessidade de reconhecer efetivamente a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos que habitam as margens dos rios, no caso estudado, os ribeirinhos do Vale do Juruá.

Chamamos a atenção na presente pesquisa para um aspecto muitas vezes verbalizado, mas não documentado nos cursos de graduação, ou seja, uma pedagogia voltada à dimensão sociocultural do lugar, o que aqui nomeamos de “pedagogia das águas”, destinada às pessoas que moram às margens de rios, lagos e igarapés. Na escola rural ribeirinha, os conflitos existentes estão relacionados menos à terra do que à água; no entanto, o direcionamento até então pensado pelas políticas públicas do campo nega tal aspecto na fundamentação para a vida dos sujeitos e da escola nesses espaços rurais.

O rio representa para os ribeirinhos um vínculo de vida, um espaço-tempo. A temporalidade da vida dos sujeitos das comunidades ribeirinhas – e aqui enfatizamos a vida dos professores e dos alunos – está diretamente relacionada ao tempo da natureza (dos ciclos de cheias e vazantes) na região amazônica.

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico [...], a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. [...] Somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se pode interpretar as diversas modalidades de organização espacial (SANTOS, 1979, p. 42-43).

⁵⁶ Empregamos a palavra “estrada” para a melhor representação de como o rio é utilizado pelo sujeito ribeirinho.

O curso da vida nesses lugares se sucede de acordo com as condições que o ambiente oferece e com suas próprias necessidades emergenciais, dentro do espaço de vivência, ou seja, a partir do espaço-tempo do lugar, tendo o rio como um dos definidores da vida no local. Essas regiões e lugares são dependentes das cidades circunvizinhas, portanto, não dispõem de autonomia. A produção agrícola é restrita para a sobrevivência de cada localidade, contudo, não é suficiente para mantê-la. A vida dos moradores da comunidade depende do curso dos rios e das florestas.

A vivência no seringal da Amazônia acreana se dá sob condições sociais e naturais, especialmente do rio e das matas, que são definidoras das práticas dos habitantes nas relações cotidianas da comunidade e da escola: no banho de rio nos intervalos de aula; nas brincadeiras das crianças e dos adolescentes que jogam bola e surfam em pranchas de madeira; nas atividades domésticas de lavar roupas e louça; na pesca para o sustento das famílias; no traslado para a cidade e para as comunidades vizinhas; na travessia entre as margens do rio para a caça.

No decorrer deste trabalho, percebemos que os professores, os alunos, a comunidade em geral e os gestores da educação enfatizam a questão da água como um complicador da concretização de muitas ações educacionais no lugar. Exemplos disso estão na fala dos sujeitos: “a luta pela água potável”, “a travessia dos alunos em igarapés e lagos para chegar à margem do rio e pegar o barco na ida e vinda à escola”, “os transtornos no traslado das crianças no rio Juruá, em que alunos e professores gastam horas nas idas e vindas à escola, em barcos superlotados e inapropriados”, “o traslado para as formações”, entre outros.

Gastamos mais horas indo e mais horas voltando do que no curso. [...] O professor gasta praticamente uma semana para ir e voltar e tem três dias de curso (S1).

O acesso às escolas no verão para a merenda é realmente difícil pela distância e o rio com pouca água. Eles realmente têm muitas dificuldades. No verão, fica mais distante por conta do rio, mas no inverno poderiam atender mais e melhor a escola. É no inverno que tem que ter os cursos dos professores (S2).

Nossa escola não é de difícil acesso, ela é muito longe. Existe transporte de inverno a verão. É como se fosse uma rua, os barcos trafegam (S12).

Eu só vinha aqui na comunidade simpatia e em Cruzeiro do Sul de dois em dois ou de três em três meses. Saindo dessa comunidade até Cruzeiro do

Sul gasta-se de dois a três dias em barco pequeno (mais veloz). O igarapé fica seco e só passa canoa pequena. Às vezes, é preciso empurrar a canoa. É um dos locais mais distantes. Dois dias a três para chegar a Cruzeiro do Sul e dois dias para voltar, gasta [quase] seis dias (S3).

Os professores nos dão pistas de possíveis ações a serem realizadas para a melhoria da educação escolar nesses espaços. Embora os objetivos dos movimentos sociais e de demais organizações que estudam a educação ribeirinha e traçam as políticas públicas de educação escolar sejam importantes, não dão conta de abranger as especificidades do espaço do campo/rural, que vão além das questões da terra. Assim, os projetos pensados até então para a escola do campo pelo estado, pelo município e pela federação não contemplam aspectos relevantes para os ribeirinhos do Vale do Juruá.

Os ribeirinhos têm uma situação de vida considerada por nós como caipira/roceira, mas não pertencem à classe dos miseráveis. Vivem em comunhão em um regime de autoajuda ou cooperação, que inclui desde as questões individuais até as questões escolares. Segundo Caldart (2000, p. 49), é preciso “compreender o processo de formação dos sujeitos sociais também como um processo cultural”. A realidade diferenciada desses sujeitos necessita de políticas públicas que considerem seu universo plural no lugar e no fazer educativo, ou seja, na identidade sociocultural do espaço rural ribeirinho da Amazônia.

Se quisermos entender a educação do campo – escola do campo, escola rural, escola rural ribeirinha –, não podemos pensá-la apenas sob a ótica do conflito pela terra, mas, sobretudo, considerando os distintos conflitos vividos pelos povos do campo, como é o caso do sujeito rural ribeirinho que se mantém no lugar seguindo o curso dos rios. Os saberes culturais, o tempo escolar e o traslado da formação dos professores devem ser priorizados tendo em vista que a situação dos moradores das margens dos rios e igarapés é definida pelo movimento das águas.

A vida dos sujeitos ribeirinhos se dá pelo contato direto com a água, a terra e a floresta. Contudo, a relação com a água, especialmente, envolve também sentimentos. É uma relação sócio-histórica que retrata e arquiteta a vida dos sujeitos desse lugar. No espaço rural ribeirinho, o rio impõe uma relação socioambiental alicerçada nos vínculos da comunidade com a natureza, pois é a partir dele que os sujeitos vivem e se deslocam no seu cotidiano.

Na comunidade pesquisada e em toda a região rural ribeirinha, a terra é um bem e uma propriedade provisória, utilizada, em especial, para o trabalho de subsistência na agricultura. O contato direto com a água, com a terra e com a floresta é outro elemento cultural diferenciado. Professores e alunos convivem nas comunidades e também em horas dentro de barcos quando se deslocam para a escola. São sujeitos possuidores de uma vasta experiência socioambiental, de vida e de trabalho, em um espaço territorial que não é valorizado pelo currículo, pela escola, pelas políticas públicas destinadas à escola rural.

A escola que existe no espaço ribeirinho é de suma importância para a (re)produção social das populações ribeirinhas, contudo, as vivências e as experiências dessas populações devem também fazer parte da escola, do cotidiano escolar e devem ser consideradas nos momentos de escolarização e formação docente. Como afirmado anteriormente pelos professores, quando se tem uma escola às margens do rio Juruá, as famílias se mantêm no lugar.

[...] falta formação, transporte – porque a escola fica distante de minha casa tenho que pegar o barco e me deslocar para a escola. Se eu permanecer [...], vou construir uma casinha ou ficar na casa da minha filha e vou só no fim de semana. Quando fiquei uma semana manhã e tarde, fiquei aqui de terça a sábado [...] não dava pra ir e voltar (S2).

A população rural/ribeirinha tem sido tratada historicamente como sujeito que não precisa de escola de qualidade, haja vista a não preocupação com a formação dos professores ou com as especificidades da sua formação e também, como asseveram os professores e as pessoas da comunidade em seus depoimentos, a não consideração da necessidade de barcos com maiores capacidades de locomoção.

A escolarização dos alunos e a formação dos professores são pautadas nas diretrizes curriculares da educação do campo. No entanto, essas diretrizes, que teoricamente procuram desenvolver uma pedagogia baseada na cultura, na realidade do local e na sua diversidade, não contemplam efetivamente um aspecto fundamental para essas comunidades, ou seja, suas relações com as águas, as enchentes, as vazantes e a diferença do traslado em cada estação.

Durante a pesquisa, alguns aspectos foram observados e discutidos com os professores ribeirinhos, os quais são vistos como importantes para a educação escolar da comunidade: o traslado dos alunos e professores de casa para a

escola/da escola para casa; o tempo escolar que se diferencia, conforme o curso das águas; o traslado dos professores para os cursos de formação (inicial e continuada) e para os encontros na SEMED; o traslado de professores e funcionários para o recebimento do salário e compra e/ou busca de material escolar; a morosidade do tempo na vinda dos gestores à escola; a lentidão no traslado de alunos que necessitam de atendimento especializado; entre outros.

As viagens que fizemos à comunidade foram uma experiência singular para nós, mas uma rotina para os moradores daquela região, que gastam muito tempo da sua vida viajando no imenso rio. Muitas histórias foram contadas sobre as viagens no rio Juruá. É interessante perceber que temos nesse imenso Brasil uma variedade de culturas, as quais possuem, em comparação às grandes cidades, um modo vida de população tradicional.⁵⁷ Viver às margens do rio Juruá proporciona aos ribeirinhos a existência na natureza sem os muitos problemas que enfrentamos na cidade, mas, por outro lado, o distanciamento das cidades também os isola de direitos fundamentais, como melhores condições de vida, benefícios de saúde e escola mais próxima das suas casas, entre outros.

Conversando com a família no barco durante nossa viagem, constatamos que os sujeitos que navegam nesse rio, como é o caso do senhor C, barqueiro na Comunidade Simpatia, têm dinâmicas próprias de vida, possuindo profundo conhecimento da região e mantendo sua vida e a da sua família condicionadas ao espaço e ao tempo do lugar que habitam. A região se insere no que chamamos de isolamento geográfico e social, o que nos leva a refletir sobre dois artigos da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Artigo 2015

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Artigo 206

⁵⁷ Tomamos o conceito de população tradicional de Arruda (2000, p. 274), quando o autor afirma que populações tradicionais são aquelas que “apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltado principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos patrimoniais e, habitualmente, de base sustentável. Essas populações – caiçaras, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas e outras variantes – em geral ocupam a região há muito tempo, não têm registro legal de propriedade privada individual da terra, definindo apenas o local de moradia como parcela individual, sendo o restante do território encarado como área de uso comunitário, com seu uso regulamentado pelo costume e por normas compartilhadas internamente”.

Inciso I. A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]
Inciso VII. [...] garantia de padrão de qualidade.

Nas condições em que se encontram as comunidades isoladas, distantes por horas da comunidade em que está localizada a escola, quando pensamos nos alunos ribeirinhos do rio Juruá e dos igarapés que adentram tais espaços, constatamos que as políticas públicas para esses lugares ainda precisam se enquadrar no que foi proposto legalmente pela Constituição, sobretudo no que se refere ao acesso e à permanência no lugar. As distâncias são bem maiores do que poderíamos imaginar e muito ainda deve ser feito pela educação escolar dos sujeitos ribeirinhos, especialmente dos que vivem nas regiões de difícil acesso.

No momento da nossa primeira viagem à Comunidade Simpatia, o rio estava em vazante, ainda com muita água em seu leito, mas quando voltamos (um mês depois), já estava seco. Na segunda viagem, o rio estava na sua capacidade máxima, que é de uma média de 18 metros acima do leito no período de seca. Tendo como base o trajeto da viagem de ida à comunidade, podemos perceber duas situações distintas. Na primeira, na cheia do rio, os alunos e os professores chegam mais cedo à escola, ou seja, gastam menos tempo na sua locomoção, porém há os perigos e as dificuldades de navegar no rio em função das fortes correntezas, além da fragilidade dos barrancos das margens. No período de seca, os alunos enfrentam os riscos oriundos da presença de troncos de árvores que se deslocam no período de cheia e se concentram na margem e no leito do rio, apesar de as águas estarem tranquilas. Além disso, o tempo do trajeto até a escola chega a duplicar, contudo, o calendário escolar da instituição e o cronograma dos barqueiros no traslado dos alunos não é refeito, ou seja, não há adequação do ensino às condições e às necessidades dos sujeitos da escola.

Outro aspecto percebido igualmente nos períodos de seca e de cheia é a falta de segurança dos alunos e dos professores nos barcos. Vimos pequenas embarcações subindo e descendo o rio sem o toldo, que é obrigatório, e transportando algumas crianças sem colete, embora seu uso também seja obrigatório para os alunos há cinco anos. Nas viagens que fizemos ao seringal, utilizamos o colete apenas quando estávamos em barcos pequenos. Em apenas uma das viagens, houve fiscalização da marinha quanto ao uso do colete, mas

sabemos que todas as escolas ribeirinhas do município são alertadas quanto a essa obrigatoriedade.

Ainda no registro da primeira viagem e observando o traslado contínuo no rio, foi possível identificar que existem possibilidades de uso de barcos mais velozes e que atendam às necessidades de traslado dos alunos e dos professores das escolas do campo. Durante toda a viagem, estabelecemos vários questionamentos, entre eles: por que os barcos que transportam os alunos são os menos velozes da região? Por que se aceita o transporte de alunos em barcos sem capota/toldo se na região a temperatura chega a 40º C? Esses são exemplos das muitas perguntas que, infelizmente, não serão respondidas neste trabalho.

Todas as considerações aqui apresentadas estão relacionadas à necessidade de se pensar uma pedagogia que atenda os sujeitos que vivem e dependem das águas. Sabemos que há viabilidade de acesso às localidades, mesmo às mais longínquas. No entanto, para os docentes da escola pesquisada, a ida à cidade nos períodos de formação, por exemplo, não condiz com as necessidades do lugar, pois a morosidade de traslado impede os sujeitos de participar frequentemente das ações na cidade.

Quando do oferecimento do curso, por exemplo, seria importante que a escola, no caso a escola-barco, fosse à comunidade, havendo deslocamento periódico das equipes e transporte de material às comunidades e escolas. Isso é o que chamamos de “pedagogia das águas”, que contempla o sujeito ribeirinho impedido de chegar à escola, seja na cidade ou em comunidades distantes da sua residência, para que tenha possibilidade de educação, tendo em vista seu traslado nas águas.

No que se refere à adequação do calendário escolar, é notório que, além da observância do ciclo agrícola e das condições climáticas, outros aspectos devem ser respeitados, por exemplo, o fuso horário das regiões e o tempo escolar das aulas – como mencionado anteriormente.

Assim, a metodologia da alternância é uma das possibilidades para a escola rural ribeirinha, pois oferece alternativas pedagógicas aos espaços rurais, conforme afirma o Parecer CNE/CEB 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Nuances: Estudos sobre Educação e o CEB/CNE/MEC n. 1/2006, que expõe orientações e aprova dias considerados letivos na pedagogia da alternância.

Com ela, são possíveis experiências inovadoras no que se refere ao tempo escolar, à escola rural, à formação dos professores e às universidades promotoras, por exemplo. Contudo, é preciso observar as necessidades emergenciais para a dinamização da escola e dos sujeitos que nela se inserem, no sentido de oferecer condições de acesso à escola, com barcos apropriados e mais velozes, com o tempo escolar adaptado às condições e ao percurso dos rios, por exemplo.

Sabemos que é um desafio incorporar na formação dos professores e na escolarização dos alunos a transversalidade da questão do tempo, do espaço e das águas na região, bem como idealizar uma proposta que considere a melhoria da escola rural e do acesso dos professores e alunos à instituição, ou seja, que leve em conta a cultura e o meio social do ribeirão. Todavia, a partir da fala dos professores, pudemos apontar possibilidades para a concretização da “pedagogia das águas” no Vale do Juruá.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando concluir a pesquisa, mas não colocar um ponto final no assunto, apresentamos algumas considerações em função do que foi visto e ouvido e do que foi percebido durante a realização da presente investigação.

Através do caminho inicialmente traçado, da construção dos rumos e instrumentos de análise, a partir de um estudo etnográfico, podemos afirmar que não é tão fácil desenvolver uma pesquisa no interior da Amazônia brasileira, mas também destacamos a importância da investigação no chão da escola.

O percurso de uma pesquisa etnográfica na instituição escolar nos impôs um misto de sentimentos: medo, alegria, admiração, ansiedade, raiva e esperança em relação ao não conhecido. Conferiu-nos também preocupação, pois é um tipo de estudo que nem sempre nos dá condições de afastamento, mas uma vontade de lutar junto, de buscar as melhorias para os professores, a escola e para o povoado, uma vez que “nos encharcamos”, como afirmou Tânia Maria Braga Garcia no exame de qualificação desta tese. É um tipo de investigação que exige disponibilidade e tempo do pesquisador, porém acreditamos que adentrar em um mundo estranho, na realidade do outro, é o que faz a diferença.

No relato dos aspectos do traslado da cidade à comunidade (a ida, a chegada, a permanência e o retorno), pudemos fazer uma descrição do que foi visto, ouvido e não dito durante os vários períodos da pesquisa. A cada ida à comunidade, aconteceram novas descobertas e alcançamos um novo olhar que nos possibilitou a produção desta tese. Pudemos compreender as relações existentes entre os lugares da Amazônia acreana, o cotidiano dos espaços ribeirinhos, a dinâmica da vida dos sujeitos que moram às margens do rio, seus afazeres domésticos, o trabalho e a rotina da vida ribeirinha.

Foi interessante percebermos as longas distâncias entre as várias comunidades e os sujeitos que na Amazônia habitam, assim como as longas distâncias entre as escolas existentes à margem do rio. Compreendemos que não é possível a existência de uma escola em cada comunidade em razão do pequeno número de crianças e adolescentes em idade escolar, no entanto, consideramos também o quanto é dispendioso o tempo gasto pelos alunos para se deslocarem até a escola em barcos onde o colete salva-vidas é o único instrumento de segurança

oferecido a eles – quando é. As embarcações não são apropriadas, ao contrário, os barcos que circulam pelo rio Juruá e foram vistos durante todo o tempo em que realizamos a pesquisa não proporcionam segurança às crianças e aos adolescentes, pois muitos deles não possuem toldo, expondo os alunos diariamente ao forte sol e/ou chuva.

Assim, em cada capítulo traçado para a pesquisa, encontramos respostas para o que foi buscado nos objetivos, que tiveram como principal enfoque saber como o professor da escola rural se constrói profissionalmente.

No que se refere aos movimentos sociais e às políticas públicas de construção das identidades da escola e dos professores do campo, compreendemos que a educação do campo tem sido resultado de lutas dos movimentos sociais que buscam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas rurais. Entretanto, normativas e referenciais para a educação escolar, assim como para a formação dos professores ainda não se concretizaram como política pública de fato, ou seja, como políticas públicas universais. Muitos direitos adquiridos pelos sujeitos do campo não lhes são garantidos em razão da não cobrança ou da falta de iniciativa dos sistemas promotores da educação escolar nesses longínquos lugares. Logo, faz-se necessário um olhar direcionado para os sujeitos das remotas áreas rurais do espaço territorial brasileiro, que tem na sua vastidão, para muitos gestores educacionais, a razão do não oferecimento da educação escolar no espaço rural, privando os sujeitos do campo do direito à vivência da sua cidadania.

Acreditamos que existe a necessidade de um olhar mais específico das políticas públicas educacionais no atendimento às especificidades da escola do campo, que nem sempre consegue se adequar às exigências do sistema educacional, especialmente no que se refere ao oferecimento de programas e projetos de formação docente para os sujeitos da escola do campo.

As políticas públicas que primam pela educação do campo e, em especial, pela formação dos professores do campo normatizam o desejo de uma escola que busque a efetiva construção identitária dos docentes, contudo, sabemos que é necessário um real comprometimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo e a criação de estruturas que viabilizem os projetos educacionais, priorizando a especificidade dos sujeitos do campo.

Mesmo que normativamente estejam voltadas para a educação específica do campo, as atuais políticas públicas de formação de professores não se configuram como emancipatórias. Nas escolas do campo, prevalece o modelo urbanizado de educação escolar, com quadros profissionais de professores leigos. A conjuntura não é de simples solução, mas algumas condições de direito dos sujeitos do campo poderiam ser analisadas mais adequadamente, por exemplo, a situação de rotatividade dos professores, a necessidade de cursos que atendam à demanda do meio rural com currículo ou parte do currículo específico, o incentivo à formação e a permanência dos professores nos espaços rurais, entre outras.

No decorrer da tese, mostramos alguns conceitos importantes para a compreensão da pesquisa, visto que nem sempre as nomenclaturas oficiais são as mesmas utilizadas no cotidiano dos espaços rurais. Citamos, por exemplo, a questão do termo campo. Na região do Vale do Juruá, comumente, não se usa o termo campo, mas o termo rural. Embora as leis e normativas utilizem o termo campo nos documentos oficiais, ele ainda não faz parte do vocabulário dos sujeitos da região do Vale do Juruá. Assim, conforme explicitado em capítulos anteriores, para sermos compreendidos, precisamos observar os termos que sejam universais, mas também específicos de cada lugar. Foi nesse sentido que buscamos utilizar o termo rural como similar a campo.

O espaço investigado é um lugar peculiar quando nos referimos especialmente às questões regionais e geográficas. Nessas regiões, os rios não se cruzam, são paralelos e, assim, as distâncias parecem ser maiores pela vastidão dos rios e das matas. Por conta disso, algumas escolas rurais são próximas da cidade, enquanto algumas escolas urbanas são mais distantes.

O Vale do Juruá não é um espaço fácil de se conhecer. Integra um grande rio que atravessa regiões do Acre e do Amazonas e abriga muitas escolas em suas margens e afluentes. O traslado no rio é longo, de fácil, difícil e difícilíssimo acesso e essa nomeação é apresentada pelas secretarias de educação como uma barreira de acesso aos lugares. Há implicitamente nessas nomenclaturas a impossibilidade de acesso, mas a pesquisa mostrou que o que existe é mais distanciamento geográfico do que dificuldade de acesso. É certo que existem comunidades em que o acesso se faz mais moroso e com obstáculos diversos, todavia, não existe impossibilidade de acesso ou isolamento total das escolas rurais ribeirinhas.

As regiões são divididas em várias regionais, linhas imaginárias que separam os espaços nesses lugares. As divisões regionais educacionais usadas no município de Cruzeiro do Sul segmentam a escola como de difícil acesso, porém, tais divisões não refletem o rótulo, ou seja, não condizem com a realidade do lugar de muitas escolas visitadas durante a pesquisa.

Podemos afirmar que existe uma grande distância entre a escola e a cidade, que quando o rio está seco essa distância “aumenta”, tendo em vista o maior contorno das margens do rio, todavia, não se trata de um local de difícil acesso. A gestão das escolas se utiliza dessa prerrogativa para incluir precariamente, ou seja, justifica o não acesso e as más condições de educação escolar, sobretudo, pelas longas distâncias. Mascara a educação escolar na área rural, conceituando as localidades como de difícil acesso, sendo os sujeitos do campo prejudicados e menos assistidos, apesar dos direitos que lhes são garantidos legalmente.

Ao olhar a escola como uma construção social no interior do Acre e ao ouvir os sujeitos que vivenciam o cotidiano da instituição escolar e sua existência no lugar, percebemos que a escola na área rural é resultado de políticas públicas educacionais que não se configuram e não se apresentam ainda como as ideais na constituição da identidade cultural dos sujeitos professores e alunos. Sua organização e sua funcionalidade são resultado das normas e leis regulamentadas, orientadoras da educação no lugar, contudo, divergentes em aspectos como o tempo escolar, o tipo de formação dos professores e a gestão da instituição escolar, que resultam em precariedade do trabalho docente no interior da escola.

Assim, é no cotidiano escolar que a instituição se configura e toma forma. É a partir das ações dos sujeitos da escola, das relações mantidas com outras escolas, com as famílias dos alunos e com a comunidade que a instituição se materializa e passar a existir de fato, quando os professores, mesmo sem formação adequada, criam e recriam formas de estar na escola e de manter sua existência nesses lugares rurais.

Percebemos que há na escola rural uma tentativa de homogeneizar as pessoas, o lugar e o espaço tendo em vista as normas estabelecidas pelos sistemas educacionais que não se mantêm no lugar, entretanto, deixam suas marcas explícitas e implícitas na escola e na comunidade. Acompanhar essa experiência e

dela participar nos possibilitou melhor compreensão do que é trabalhar em escolas afastadas dos grandes centros, assim como uma convivência harmoniosa, intercultural e rica em aprendizagem e em respeito às diferenças socioculturais do lugar. O compartilhamento de ideias e a construção de diálogos, especialmente com as escolas e os professores ribeirinhos, no decorrer das aulas, foram extremamente importantes, pois proporcionaram a ampliação do conhecimento da realidade desses profissionais que constroem a educação escolar nas áreas rurais.

A partir de uma visão mais ampla sobre a educação escolar no interior da Amazônia acreana, percebemos que existe uma espécie de glamorização da educação escolar na oferta de programas e projetos educativos que não contemplam integralmente uma educação de qualidade, seja na dinâmica da escolarização ou na formação dos professores. Apesar das lutas dos movimentos sociais e do que já está normatizado para a educação do campo/rural, muitos aspectos ainda precisam ser analisados e discutidos quando nos referimos à educação escolar de sujeitos que moram em áreas afastadas dos centros urbanos. As distâncias e as dificuldades de transporte e de formação acadêmica para professores e alunos refletem a falta de políticas adequadas para a educação do campo/rural.

Compreendendo a escola como espaço de construção social, onde as identidades são concebidas, entendemos que os professores não se curvam às normas e regras dos sistemas educacionais, embora existam muitos professores com pouca experiência na docência. Trata-se de um espaço de combinação entre as normas estabelecidas e as normas produzidas e cultivadas na comunidade.

Os docentes da escola investigada estabelecem o enaltecimento da cultura local, a qual é entendida por eles como algo que precisa ser valorizado pelas instituições promotoras, entretanto, a assimilação dos valores sociais da escola da cidade é transformada e interpretada pelos mesmos docentes de acordo com seu conhecimento acadêmico. Os professores pensam a construção de uma escola que garanta a eles o trabalho e uma formação mais solidificada. Veem na escola a possibilidade de ascensão sociocultural e buscam condições para melhorar a instituição. Idealizam e procuram formas escolares que não sejam apenas aquelas impostas pelo sistema educacional, especialmente a partir de práticas cotidianas de autoajuda e colaboração.

É certo que há um distanciamento entre o que é feito na escola e as exigências normatizadas para uma escola de qualidade, no entanto, há também o esforço dos professores para oferecer aos alunos e à comunidade condições básicas de efetiva aprendizagem.

Os níveis e as modalidades de ensino existentes na escola são trabalhados com o cuidado que só a própria comunidade compreende, por exemplo, a questão da EJA, em que o professor tem a preocupação de conversar com cada aluno, rotineiramente, no sentido de fazê-lo não desistir, porque quer que ele aprenda, mas também como forma de garantia do trabalho docente. Mesmo sem querer comparar a escola rural com a escola urbana, podemos perceber que, na escola rural, os alunos se preocupam com as faltas, com a situação dos professores e dos colegas. Há um cuidado com o outro.

O Programa Asa da Florestania, nos níveis fundamental e médio, apesar de ser uma alternativa para a escolarização no meio rural, não consegue oferecer ensino de qualidade aos alunos do campo, que “aceitam” a rotina do programa como a única e enfadonha alternativa de escolarização. A elevada quantidade de alunos que se forma não corresponde na prática ao nível de qualidade de ensino e aprendizagem ofertada aos alunos.

O ensino médio do Programa Asas da Florestania funciona unicamente com a presença do professor na escola. Não há ação de políticas públicas de inclusão para a construção de escolas de ensino médio nas regiões onde há muito tempo existe somente o ensino fundamental. Os professores do programa na comunidade pesquisada mendigam espaço para o oferecimento do ensino e nem sempre são atendidos, não pela negação dos sujeitos da comunidade, mas pela falta de estrutura das comunidades, que não dispõem de espaços para tal.

Os docentes do ensino fundamental do Programa Asas da Florestania são, em sua maioria, alunos recém-formados do mesmo programa. Formam-se na prática, sem orientação normatizada na sua totalidade, pois a gestão de muitas escolas do campo não possui a figura do diretor, do coordenador de ensino ou do coordenador pedagógico. Nesse sentido, há necessidade de fomentação e incentivo dos programas hoje implantados na comunidade rural, caso contrário, apenas estará sendo ocupado o tempo escolar dos alunos, sem que seja oferecido a eles o que é

de direito, um ensino de qualidade, que vislumbre a concretização dos objetivos da escola, dos alunos e dos professores.

Na investigação realizada, concluímos que os sujeitos centrais da nossa pesquisa, ou seja, os professores da escola do campo constroem suas identidades profissionais a partir do que está disponível no seu lugar de atuação. São eles sujeitos leigos, recém-formados no ensino médio regular ou em programas aligeirados oferecidos pela federação ou pelo estado em parceria com os municípios envolvidos. Esses sujeitos se constituem professores nos longínquos espaços rurais a partir de políticas públicas que não atendem às suas especificidades de formação, contudo, são organizados em termos locais, tendo a prática educativa cotidiana como o principal aspecto da sua formação.

As políticas públicas educacionais, na sua organização e na funcionalidade da escolarização e formação docente, não visualizam as questões da diversidade e do entrelaçamento necessário às ações globais e locais, ao contrário, conduzem de forma lateral as políticas de formação para os sujeitos dos espaços escolares das comunidades ribeirinhas. Compreendemos, porém, que a educação do campo precisa contemplar reflexões acerca da sustentabilidade e da diversidade na escola e fora dela, preconizando as relações sociais com o outro e com a natureza, trazendo para a escola esses e outros importantes temas.

A educação escolar do campo tem especificidades que demandam cuidados para a produção do currículo da formação dos professores, assim como do currículo da escola. A organização dos modos de vida e a ideia de pertencimento a um lugar precisam ser reafirmadas no contexto das inter-relações sociais e no reconhecimento e aproveitamento das contribuições dos movimentos sociais da escola do campo, os quais, apesar de não contemplarem na íntegra os anseios dos sujeitos que vivem às margens do rio, vinculados aos cursos das águas, expressam a vontade de construir uma efetiva educação do campo.

Ademais, os direitos do sujeito professor na escola do campo precisam ser concretizados na condução da educação escolar, no sentido de construção social, pois a educação do campo vai além das questões geográficas, compreendendo, sobretudo, as questões culturais, de formação e de valorização do sujeito do campo.

Sabemos que o constituir-se professor na escola do campo não se dá apenas a partir do oferecimento de cursos periódicos, que primam, segundo os

professores, pela concepção tecnicista. A formação e a valorização profissional são enfoques indissociáveis na construção da identidade docente e no desenvolvimento profissional dos educadores da escola do campo. A carência e a descontinuidade de formação inicial e continuada, assim como as condições de trabalho desses sujeitos ampliam a possibilidade de fracasso escolar dos alunos, que se mantêm esperançosos de que a escola possa oferecer a eles suporte para a vida e para o mundo do trabalho.

No que se refere especificamente à escola investigada, pudemos constatar que a formação dos professores precisa ser pensada e desenvolvida pelo sistema educacional da SEMED de forma mais adequada, para que não haja prejuízo no ano letivo e no tempo escolar dos alunos, assim como dos professores.

A instituição promotora da educação na escola rural não trata os sujeitos da escola rural da mesma forma que trata os sujeitos da escola urbana. Há preconceito institucional quando falamos de diferença de tratamentos entre as instituições escolares dessas regiões. Situação que deixa os alunos e os professores sem os benefícios que lhes são de direito. Assim, há necessidade de se trabalhar a pedagogia do antipreconceito, pois os professores do campo são vistos como sujeitos que não conseguem alavancar o nível da qualidade da educação, sem que, todavia, lhes sejam dadas as condições necessárias para tal.

Os docentes da escola do campo constroem suas identidades, também, a partir do que é imposto pelo sistema municipal, quando este exige que se ajustem completamente à escola da cidade, sem atentar para e/ou valorizar as peculiaridades das escolas rurais e dos professores. Não há valorização da cultura rural ribeirinha, o que há são normativas impostas às ações escolares no lugar, para cada nível ou modalidade de ensino. A escola existe no lugar, existe nas estatísticas educacionais, mas o fazer escolar e o constituir-se profissionalmente se dão sem as relações convencionais de trabalho, onde a gestão se faz à distância.

O oferecimento do ensino sem as inter-relações necessárias tem fortalecido a separação dos professores em classes distintas. O resultado disso são as situações de discriminação e preconceito vividas pelos professores da escola do campo, aspecto constante na fala dos docentes.

Conhecemos que a construção da identidade implica em relações sociais, contudo, não podemos inibir o reconhecimento das diferenças, especialmente

quando admitimos a presença de conflitos entre classes de professores. É necessária a consideração da igualdade e/ou da diferença, especialmente no contexto da escola e da sala de aula e nos momentos de formação do docente. A situação de formação, as condições de trabalho e a remuneração dos professores que atuam na escola do campo também precisam ser revistas, uma vez que as políticas públicas não têm buscado a equidade no tratamento dispensado aos professores, contribuindo para as situações de desigualdade.

Podemos asseverar que existe, nos espaços rurais, um processo de inclusão precária, no qual é oferecida a educação escolar sem que os sujeitos tenham as condições ideais e normatizadas de uma escola de qualidade, em especial os instrumentos necessários para a prática formativa e o oferecimento do ensino à comunidade.

O professor na escola do campo é também um tipo de profissional que vê na escola sua única alternativa à condição de desempregado. O professor é incluído de forma precária na instituição escolar, no mundo do seu trabalho cotidiano, enfrentando os desafios da profissão docente, aprendendo e se formando a partir das suas práticas educativas com as condições precárias de escolarização dos seus alunos, na maioria no ensino multissérie. A precarização do trabalho se dá como alternativa de atuação no espaço da escola do campo, quando o professor aceita ensinar sem as condições mínimas de formação inicial e continuada, sem espaços para a docência, sem recursos didáticos e materiais, a partir de uma gestão à distância, com restrições na oportunidade de formação, com amplo uso do ensino multisseriado, sem a universalização do PNLD, sem valorização profissional etc.

Na fala dos professores, são notórias as diversas formas de situação de preconceito e discriminação, nesse sentido, é importante o reconhecimento da realidade dos sujeitos da escola rural ribeirinha, visto que a construção das suas identidades implica diretamente em relações sociais com outros sujeitos, com outras culturas. Acreditamos não ser mais possível aceitar o não reconhecimento das diferenças seja qual for o espaço e/ou lugar ou os sujeitos envolvidos. Os conflitos existentes entre professores da escola do campo e os professores da escola da cidade, ou mesmo entre sujeitos do mesmo espaço geográfico, têm refletido na construção identitária dos sujeitos do campo, que se mostram diminuídos frente à

função docente exercida e, talvez por esse motivo, se mostram tão “enfraquecidos” como professores da escola do campo.

Por esses e por outros motivos apresentados neste trabalho, concluímos também que o que existe na escola do campo é uma espécie de inclusão excludente, em que o professor é “usado” pelo sistema para atender o que é normatizado no que se refere ao oferecimento da escolarização, sem a preocupação por parte do poder público de ofertar ao aluno uma educação de qualidade. Os professores leigos, por exemplo, ao serem incluídos na docência da escola do campo, aceitam ser empregados com salários baixos, a trabalhar somente até o mês de novembro, para não gerar vínculo com o sistema educacional do município, sendo readmitidos ou empregados novamente na função docente a partir do mês de março de cada ano letivo. Essa prática, certamente, é a que melhor demonstra a situação estratégica do município de inclusão excludente do professor do campo, a qual passa a naturalizar a situação dos docentes temporários, que se mantêm na função durante anos sem a proteção profissional que precisam para desenvolver um bom trabalho na escola.

Nesse sentido, as hipóteses inicialmente selecionadas, que orientaram este trabalho, se confirmaram sendo consideradas na sua maioria impasses ou entraves para o ensino na escola rural ribeirinha. São elas:

a) baixo rendimento dos alunos na escola, especialmente dos alunos multisseriados, motivado pela falta de formação dos professores para lidar com esses sujeitos, assim como pela falta de recursos de trabalho para o docente;

b) existência de turmas seriadas e multisseriadas que se revezam na escola, sendo definidas conforme o número de alunos do 1º ao 5º ano e tendo em vista que há, na instituição, apenas quatro salas de aula;

c) escassez de recursos materiais e humanos nas referidas comunidades escolares, a qual foi um dos assuntos mais falados pelos professores, que, em alguns momentos, afirmaram comprar material para trabalhar, assim como precisar mudar constantemente as atividades planejadas por falta de recursos pedagógicos;

d) alto índice de rotatividade de professores. Na escola, a rotatividade é definida pela contratação ou não de professores efetivos, contudo, em sua maioria, os professores são provisórios e moradores da comunidade ou de comunidades circunvizinhas. Nos anos de 2013 e 2014, a rotatividade foi menor, visto que não

houve concurso efetivo e os professores provisórios tiveram seus contratos renovados;

e) ausência de ajuda de custo para os professores temporários. Existe grande dificuldade dos professores para as formações, em razão do não recebimento da ajuda de custo para o traslado, especialmente nos períodos de formação continuada;

f) proibição não normatizada, por parte da gestão da SEMED, da saída do professor, a não ser em data determinada pela secretaria, que é o dia 5 de cada mês, mas a maioria dos professores prefere receber sua remuneração a cada dois ou três meses, como forma de diminuição dos gastos com traslado;

g) existência de apenas um curso de formação inicial (PARFOR) ofertado para os professores da escola rural, do qual nem todos os professores participam. A formação continuada se limita a formações instrumentais realizadas pelos gestores das nucleações;

h) acesso limitado à formação e à escolarização. Os professores não conseguem se inserir em cursos de formação que não sejam aqueles ofertados pelo estado ou pela federação. As distâncias geográficas e a falta de políticas que valorizem os professores impedem esses profissionais de se qualificarem. Quando não conseguem ir para a cidade depois do ensino médio, os alunos repetem os anos ou encerram a escolarização;

i) carência de recursos para o traslado durante as formações e/ou encontros e planejamentos pedagógicos na cidade. Não existem barcos ou qualquer outro tipo de condução que possam transportar os professores para as formações na cidade. Geralmente, esses profissionais se reúnem e seguem nos rios com seus próprios barcos ou pagam barcos particulares pequenos para poder participar dos cursos, que são oferecidos em períodos específicos, ou seja, entre janeiro e março, época em que a escola fica fechada;

j) inexistência de gestor na escola rural. Os gestores administram a instituição à distância e não permanecem na comunidade, mas na SEMED, o que dificulta bastante o diálogo escola/professores/SEMED, assim como as ações pedagógicas na instituição escolar.

Entendemos que a educação escolar, esteja ela onde estiver, tem um papel fundamental no reconhecimento e na valorização da cultura e da diversidade das

comunidades e também das relações entre elas. A educação do campo, por sua vez, tem suas especificidades e, por isso, merece das instituições promotoras um olhar específico. Precisa estar atrelada e organizada de forma a valorizar o mundo do aluno, do professor e da comunidade. O modo de vida desses sujeitos deve ser a base para a produção da escola e não o contrário. O sentimento de pertença deve ser valorizado para que o sujeito também valorize a própria escola e se firme no lugar. A escola não é o único, mas ainda se constitui como importante veículo de melhoria de vida dos sujeitos, principalmente quando sua cultura local é respeitada.

Tanto o currículo dos cursos de formação quanto o currículo da escola precisam ser pautados pelas necessidades emergentes do cotidiano, da vida e da sobrevivência no lugar. Precisam estar vinculados a outros espaços, sem deixar de respeitar as especificidades do espaço rural. É necessário um processo formativo por inteiro e não fragmentado, como o que foi percebido na pesquisa, tendo o professor como um sujeito que “leva a escola nas costas”, apesar de ser um docente leigo.

Também é necessário atentar para a valorização dos profissionais do campo, que são penalizados por morar distante dos centros urbanos e são obrigados a pagar por sua formação, quando se dispõem a realizá-la. Consideramos que a formação inicial e, ainda, a formação continuada são usadas como parâmetro para o merecimento normatizado do “prêmio” por titulação, como descrito no plano de valorização e desempenho profissional do docente, a partir das secretarias municipais.

No caso dos professores da escola rural, podemos asseverar que existe um descaso quando nos referimos a questões de formação e salário, pois mesmo completando a formação inicial a partir dos programas aligeirados, único modo de formação para esses sujeitos, não conseguem participar da formação continuada, a não ser daquela oferecida pelo sistema municipal. Não existe um programa que contribua para ou que busque a melhoria do acesso à formação desses professores, fragilizando assim a educação escolar nos espaços rurais. Há, portanto, uma grande contradição quando o município ou o estado objetivam melhores resultados educacionais e de formação dos docentes sem oferecer as condições sociais e econômicas necessárias para tal, assim como para a valorização do profissional do

campo. Desse modo, a educação nas comunidades rurais ainda é um grande desafio para as políticas públicas educacionais no estado do Acre.

Julgamos importante trabalhar a realidade dos docentes e suas relações sociais no lugar e fora dele, pois a construção das suas identidades está relacionada e implica diretamente nessas relações. Uma formação fragmentada sem o respeito às diferenças das relações socioculturais não interessa ao homem do campo, em especial ao professor que se forma e é formado nesses lugares.

Portanto, a educação do campo se concretiza quando são incorporados nos cursos de formação dos professores rurais a realidade concreta desses sujeitos, o reconhecimento e o respeito da igualdade e da diferença e, por sua vez, o currículo traçado abarca as peculiaridades de cada lugar, num constante diálogo com o que é universal; quando as formações são pensadas a partir da ótica do sujeito professor do campo, que não é o responsável total por sua formação fora do seu espaço de habitação; quando é dada a esses sujeitos a oportunidade de realizar as formações no seu espaço de vivência e de trabalho, se não é possível o deslocamento, sem a competição/comparação entre a escola da cidade e a escola do campo/rural, que faz com que o sujeito docente da escola rural seja discriminado socialmente.

As diferenças e disparidades regionais no Brasil são visíveis, assim como os baixos índices de escolarização e formação na Amazônia, contudo, as políticas públicas sociais criadas para os ribeirinhos são excludentes e discriminatórias. Não há um olhar voltado para as diferenças culturais desses sujeitos e as definições burocráticas requerem igualdade de resultado, quando as mesmas exigências são dissociadas da sua cultura e da sua vida social. Não há equivalência entre o que se oferece como educação na escola rural ribeirinha e as exigências legais do sistema educacional vigente para o espaço rural ribeirinho.

Os docentes das escolas do campo necessitam de formação profissional que contemple a vida dos professores e dos alunos ribeirinhos do Vale do Juruá, que considere o cotidiano desses sujeitos e que mantenha o respeito às diferenças e a compreensão de que a humanidade é diversa. Nesse sentido, à formação dos professores deve ser incorporada a questão e a temática das águas, criando-se um projeto que viabilize a vida dos professores e dos alunos no espaço rural ribeirinho. Devem ser desenvolvidas políticas comprometidas com a dinâmica das águas, ou seja, que tenham um olhar a partir da vida e da vivência dos sujeitos, a partir de uma

educação traçada, pedagógica e administrativamente, para abraçar “a pedagogia das águas no Vale do Juruá”.

Por fim, reafirmamos a necessidade de projetos de melhoria de acesso e permanência do aluno na escola rural ribeirinha, assim como a relevância de pesquisas da mesma natureza do presente estudo, investigações a partir da realidade dos sujeitos da escola, da prática cotidiana e das relações sociais dos sujeitos da comunidade, em especial, dos professores e dos alunos, os quais representam a escola no espaço rural ribeirinho.

Da nossa parte, certamente, precisamos dar continuidade ao estudo sobre a temática da escola e do professor do campo, no sentido de contribuir para as respostas aos questionamentos dos alunos dos cursos de licenciatura e, em especial, dos professores da educação básica e superior.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Atlas do estado do Acre.** Disponível em: <<http://www.tribunadojuruu.com.br>> Acesso em: 17 nov. 2013.
- _____. Conselho Estadual de Educação e Esporte. Resolução CEE/AC n. 34/2012. Parecer CEE/AC n. 102/2011, o Programa Asas da Florestania, do Ensino Médio. Rio Branco, 2012a.
- _____. Constituição do Estado do Acre. Preâmbulo à Assembleia Estadual Constituinte do Estado do Acre. Texto promulgado em 3 de outubro de 1989 e atualizado até a Emenda Constitucional nº 43, de 2011.
- _____. Governo do Estado. **Acre em Números:** 1989, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007/2008, 2009, 2011, 2013. Rio Branco: Governo do Estado do Acre. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/>> Acesso em: 20 abr. 2013.
- _____. Governo do Estado. Plano Desenvolver e Servir. Lei n. 2.524 de 20 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012-2015 e dá outras providências. Rio Branco, 2011.
- _____. Lei 1.513/03 que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, 2003.
- _____. Plano Estadual de Educação (PEE/AC). Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>> Acesso em: 15 set. 2015.
- _____. PROGRAD. Relatório do Programa de Interiorização – UFAC. Princípios Básicos do Programa. 2004 a 2011. Rio Branco: UFAC, 2012b.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal2014/index.php/institucional/ensino/superior>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Ensino Rural. Programa Asas da Florestania Infantil. Política pública de educação reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação com base no parecer CEE/AC n. 46/2011. Rio Branco, 2011.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Ensino Rural. Programa Asas da Florestania do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Rio Branco, 2005.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Ensino Rural. Programa Asas da Florestania ensino Médio. Rio Branco, 2008.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **A política e a organização da educação de jovens e adultos no Acre.** Rio Branco: SEE, 2008.
- _____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Secretaria de Ensino Rural. Rio Branco, 2012, 2013, 2014. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2012.
- _____. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Juruá.** Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 2011.

ALBUQUERQUE NETO, A. S. **Política educacional no estado do Acre (1963-1995): a trajetória da formação docente**. Recife: Linceu, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. Rio de Janeiro, 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AMARAL, MARIA T. M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

AMARAL, V. do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

AMIGUINHO, A. **A escola e o futuro do mundo rural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008 (no prelo). ISBN 978-972-31-1235-1.

_____.; CANÁRIO, R. (org.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.

_____.; CANÁRIO, R.; D'ESPINEY, R. Escolas e processos de desenvolvimento local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In: D'ESPINEY, R. (org.). **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: ICE, 1994. p. 10-33.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013. São Paulo: Todos pela Educação/Moderna, 2013.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

_____. A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Ensaio de geografia contemporânea: Milton Santos obra revisitada**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 55-62.

_____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, R. S. V. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.

BAIBICH, T. M. **Fronteiras da identidade**: o auto-ódio tropical. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

_____. **Preconceito e escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Editora Inijuí, 2012 (Cultura, escola e ensino, 5).

_____. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 20, 2002.

BAIBICHI-FARIA, T. M. O preconceito em uma instituição de nível superior: estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes da Universidade Federal do Paraná. **Educação superior em debate**: democratização no campus. Brasília: MEC/INEP, v. 6, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução teórica e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002, v. 67, sessão 1, p. 32.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 2004.

_____. Decreto n. 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Programas de Formação Inicial e Continuada.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação n. 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB n. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

____. Ministério da Educação. Elementos para um plano nacional de educação do campo: Por uma Política de Educação do Campo. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013. Ensino Fundamental – Anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, MEC, 2012.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica – Indicadores Demográficos e Educacionais/ACRE, 2013 e 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 1 nov. 2013.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. EFA 2000 – Educação para Todos. Informe Nacional. Brasília: O Instituto, 2000.

____. Ministério da Educação. Programas do Ministério da Educação – Escolas Rurais. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/programas-do-ministerio-da-educacao-investem-no-desenvolvimento-das-escolas-rurais>> Acesso em: 5 jan. 2015.

____. Ministério da Educação. PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Documento orientador. Brasília: MEC, 2013a.

____. Ministério da Educação. Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício. Brasília: MEC, 1999.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo. Unidade 01. Brasília, 2012.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, 2014. Disponível em: <<http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Apresenta-SECADI-6-MAIO-2014-01.pdf>> Acesso em: 4 dez. 2015.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI/MEC, 2012.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Saberes da terra. Brasília, outubro de 2005b, anexo VII.

____. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: Projeto base. Brasília: SECADI/MEC, 2010a.

____. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: orientações pedagógicas para a formação de educadores. Brasília: SECADI/MEC, 2010b.

____. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/>> Acesso em: 5 jan. 2014.

____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 1996.

____. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Supletivo, Projetos Logos I, 1974; Projeto Logos II, 1975.

____. Parecer 036/2001 do CNE/CEB 1, de 4 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

____. Parecer 01/2006 do CNE/CEB, que reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006.

____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial – Manual Operativo. Versão: 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

____. Relatório de Gestão Consolidada do MEC, elaborado de acordo com a Instrução Normativa TCU n. 63/2010, Instrução Normativa n. 72/2013, Decisão Normativa 134/2013, Decisão Normativa n. 139/2014, Portaria TCU n. 90/2014 e Portaria CGU n. 650/2014. Brasília: MEC, 2015.

____. Revista Territórios da Cidadania. Território da Cidadania. Matriz de Ações 2013 – As ações constantes neste relatório estão sendo executadas no Território da Cidadania: Vale do Juruá – AC, 2013c. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>> Acesso em: 23 dez. 2013.

____. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério de Educação e Cultura Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CADERNOS SECADI 2. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, mar. 2007.

CAETANO, V. **Educação do campo e práticas pedagógicas em classes multisseriadas**. Belém: GAPTA/UFPA, 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 4, 2002.

CANÁRIO, R. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. **Educação** – Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008, pp. 33-43, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria. ISSN: 0101-9031.

____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

____. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

____. **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 2003.

____. (org.). **Educação popular e movimentos sociais.** Lisboa: Educa/UIDE, 2007.

____. (org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 1997.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In: _____. (org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p. 61-78.

____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

____. Interculturalidade e educação escolar. In: _____. (org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 47-60.

____. (org.). **Magistério: construção e cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

____. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

____.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2003, v. 23, p. 156-167.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: _____. **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUC, 1997.

CASTELO BRANCO, J. M. B. O Juruá Federal: território do Acre. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.** Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, Tomo Especial, v. 9, 1922, p. 601.

CATANI, A. (org.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** v. 2. São Paulo: Vozes, 2005.

CORRÊA, R. **Região e organização espacial.** São Paulo: Ática, 1995.

CARLOS, A. F. A. (org.). **Ensaio de geografia contemporânea: Milton Santos obra revisitada.** São Paulo: Hucitec, 1994.

CRUZEIRO DO SUL (CZS). Lei n. 539, de 28 de junho de 2010. Estabelece a gestão democrática do sistema municipal de ensino. Cruzeiro do Sul, 2010.

____. Lei n. 573, de 6 de junho de 2011. Cria a gratificação de docência do campo e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul, 2011.

____. Lei Orgânica do Município de Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul, Câmara Municipal, 2000. Disponível em: <http://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/wps/wp-content/uploads/2013/09/lei_organica-czs.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

____. Plano Municipal de Educação e Outras Providências. Lei n. 10.690, de 16 de julho de 2003. Cruzeiro do Sul, 2003.

____. Plano Municipal de Educação e Outras Providências. Lei n. 696, de 23 de junho de 2015. Cruzeiro do Sul, 2015.

____. Proposta Pedagógica Curricular. Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul, AC, SEMED, 2014.

____. Relatórios Finais da Coordenação da Educação Rural – Regionais Educacionais, 2012 a 2014. Cruzeiro do Sul, 2015.

D'AGOSTINI, A; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. S.; CARVALHO, M.; CAMBUI, R. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa**: uma análise crítica. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, Brasil, 2011.

DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DA MATA, V. A.; KLEIN, L. R.; SILVA, G. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na educação de jovens e adultos. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 229-258.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: ____ . **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-30.

FERNANDES, B. M. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, 2005.

____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-67.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 2013.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, p. 191-204.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRALDELLI JR., P. **Introdução à educação escolar brasileira**: história, política e filosofia da educação. São Paulo: Universo dos Livros, 2001.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: _____. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

____.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2004.

KLEIN, L. R. Da escola que temos à escola que queremos: as distorções ideológicas de uma bandeira pedagógica no quadro da reestruturação produtiva. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. A educação escolar na perspectiva histórica. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1.

____. Trabalho, linguagem e educação. In: V ANPEd Sul, 2004, Curitiba. Pesquisa em educação e compromisso social. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v. 1.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2004.

_____. A construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARFAN, M. A. (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de Professores – Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEF, 2002.

MARTINS, F. A. O.; KLEIN, L. R. ; BAIBICH, T. M. Às margens da educação: difícil acesso, para quem? Por quê? **Políticas Educativas**, v. 8, p. 1-14, 20.

MARTINS, J. de S. A chegada do estranho. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. **Revista Debate e Crítica**, São Paulo, Hucitec, n. 2, p. 112-32, jan./jun. 1974.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Reflexão crítica sobre o tema da exclusão social. In: _____. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-47.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed. 2001.

MELO, L. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

MENDONÇA, G. B. **Reconhecimento do Juruá (1905)**. Belo Horizonte: Itatiaia; Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1989.

MICHAELIS. **Moderno dicionário de língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

_____. ; FREITAS, H. C. de A. Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>> Acesso em 9 set. 2014.

_____. ; MONTENEGRO, J. L. de A.; OLIVEIRA, L. L. N. de A. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/texto-1/texto-educao-campo>> Acesso em: 5 jan. 2014.

____.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In: _____. et al. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. pp. 237-263.

O ESTADO do Acre. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista2-mat13.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013.

OLIVEIRA I. A.; FRANÇA, M.; SANTOS, T. (org.). **Educação em classes multisseriadas**: singularidades, diversidade e heterogeneidade. v. 1 e v. 2, Belém EDUEPA, 2011.

ORIGEM dos nomes dos estados brasileiros. Disponível em: <<http://jcoutinhomaimai.com.br/origem-dos-nomes-dos-estados-brasileiros>> Acesso em: 20 nov. 2013.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FERNART, J. **Teorias da etnicidade**: grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 2011.

QUEIROZ, M. A. de. **EDURURAL/NE no Rio Grande do Norte**: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987). São Paulo, 1997. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1997.

REGO, T. C. **Educação, escola e desigualdade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, E. (org.). **La escuela cotidiana**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 7-57.

_____. (org.). **La escuela cotidiana**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. **Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-85)**. Cidade do México: DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.

_____. **La experiencia etnográfica**: una antropología histórica de la educación. México: s/e, 2008.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 1999.

_____. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **O retorno do território**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

_____. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA-ANTUNES, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-48.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Discutindo o currículo por dentro: contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar em revista**, Curitiba, v. 17, p.139-149, 2001.

SILVA, H. R. E. **Desafiando o rio-mar, descendo o Solimões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SILVA, J. da C.; SOUZA FILHO, T. A. de. **Nos banheiros do rio**: ação interdisciplinar em busca da sustentabilidade em comunidades ribeirinhas da Amazônia. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2002.

SILVA, M. C. Articulação entre formação inicial e continuada de professores. In: MARFAN, M. A. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 2. p. 59-62.

SILVA, T. G. da. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras. Teresina, 2007. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, A. G. A. de. **História da criação do ensino superior no Acre**. Brasília: Thesaurus, 2006.

SOUZA, M. A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 36, v. 12, p. 443-461, set./dez. 2007.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME. União dos Dirigentes Municipais de Educação. 1º Encontro do Ciclo de Seminários promovido com a intenção de reverter o número de crianças e adolescentes que estão sem estudar. UNICEF – "Fora da Escola não pode", 2014. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/acre>> Acesso em: 5 out. 2014.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Campanha "Fora da escola não pode", I. Brasília: DF: UNICEF, 2014a. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br/dadosdoUNICEF/Brasília/2014>> Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Campanha Nacional pelo Direito à Educação: O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. Brasília: DF: UNICEF, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Pedagogia. Rio Branco: UFAC, 2001.

_____. COCAM. Relatório de Gestão do Programa de Interiorização dos Cursos de Graduação de 2004 a 2008. Rio Branco, 1º de julho de 2008.

_____. COCAM. Relatório de Gestão do Programa de Interiorização dos Cursos de Graduação de 2004 a 2011. Rio Branco, 2012.

MEDEIROS, E. C. Formação política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo. In: VENDRAMINI, C. R. (org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2002. p. 227-247.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **O campo e a cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

_____. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

_____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos noventa. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SITES CONSULTADOS

<http://amazolhares.com>

<http://www.itaucultural.org.br>

<http://portal.mec.gov>

<http://www.see.ac.gov.br>

<http://www.batelaodojuruia.com.br>

<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/pronacampo-programa-nacional-de-educacao-do-campo-marco-de-2012/PedagogiaEAD>
Educação do Campo

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2012>